جامعة بنها
كلية التربية
قسم الصحة النفسية

مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أمل "محمد فوزى" محمود عزب
معيدة بقسم الصحة النفسية

إشراف

أ.د/ناريمان محمد رفاعي
أستاذ الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة بنها

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة بنها

2010م

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

أولاً : الدافع إلى الدراسة0

ثانياً : مشكلة الدراسة0

ثالثاً : أهداف الدراسة0

رابعاً : أهمية الدراسة0

خامساً : مصطلحات الدراسة0

سادساً : حدود الدراسة0

الفصل الأول
المدخل إلى الدراسة

أولاً : الدافع إلى الدراسة :

يعتبر الأمن النفسى مطلباً أساسياً وحيوياً فى حياة الفرد، حيث يعتبر الأمن النفسى من أهم الحاجات الأساسية للنمو النفسى والصحة النفسية لدى الفرد منذ الميلاد وحتى الشيخوخة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة آمنة، وتعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية المنوط بها رعاية الأفراد تربوياً وأخلاقياً وأكاديمياً، وحتى تتحقق الإيجابية التى تنشدها المدرسة فى رعايتها لتلاميذها ينبغى أن تكون مصدراً آمناً للتلاميذ، إذ يعد الإحساس بالأمن النفسى والاطمئنان من أهم الحقوق التى يجب أن توفرها المدرسة للتلاميذ، ومع هذا فالواقع الحقيقى هو أن عدداً كبيراً من التلاميذ يفتقدون الشعور بهذا الأمن نتيجة وقوعهم أسرى تحت ويلات سلوك المشاغبة؛ فسلوك المشاغبة هو مشكلة منتشرة فى العديد من المدارس وقد يعد ظاهرة مما يفرض الاهتمام بها نظراً للعواقب السلبية التى قد تؤدى إليها هذه الظاهرة سواء بالنسبة لحق التلميذ فى التعلم فى بيئة آمنة دون خوف وكذلك بالنسبة للمناخ المدرسى بالإضافة إلى الآثار السلبية التى يتعرض لها الضحايا وكذلك المشاغبين أنفسهم والتى قد تستمر معهم فترة من الوقت قد تطول وقد تقصر حسبما يتم التعامل معها0

ولقد اتفق كل من ***أولويس Olweus (1994) وناسل وآخرون Nasel et al., (2001)، ورودكين وآخرون Rodkin et al., (2006)*** على أن "هناك تزايداً فى معدل انتشار ظاهرة سلوك المشاغبة بين تلاميذ المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية والنرويج وإيرلندا واليابان"0

كما أشار كل من ***فوقية محمد (2001) وهشام الخولى (2005) ومحمد كمال (2006) وتحية عبد العال (2006) ومصطفى مظلوم (2007)*** إلى أن "سلوك المشاغبة bullying behavior منتشر وبصورة كبيرة بين تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية فى مصر"0

وذكر ***هازلر Hazler (2000)*** أن "سلوك المشاغبة يمثل مشكلة خطيرة تؤثر على الأطفال فى العديد من الدول من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، ويمكن أن تكون المشاغبة لفظية أو جسدية أو نفسية وهذا السلوك يحدث على مدار فترة طويلة من الوقت وليس مجرد عمل عدوانى، وهو ينطوى أيضاً على عدم توازن فى القوة بين المشاغب والضحية"0

وأشار ***آندرو* Andreou (300 : 2004)** إلى أن "سلوك المشاغبة هو مشكلة منتشرة فى العديد من المدارس والمجتمعات، وينطوى ذلك السلوك على عدوان جسمى وتهديدات محتملة ومضايقة وتحرش، وعلى الرغم من أن ذلك السلوك يؤدى إلى عنف إلا أنه لا يأتى تحت الأشكال الخطيرة للعنف والتى تشمل حمل الأسلحة والسرقة بالإكراه والإيذاء الجسمى، ومع هذا فالمشاغبة هى سلوك غير مقبول اجتماعياً ويتم تعلمه من خلال مؤثرات فى البيئة مثل المنزل والمدرسة وجماعة الأقران ووسائل الإعلام0

ولقد بدأ الباحثون فى النرويج أن يلاحظوا اتجاهاً لسلوك المشاغبة فى أوائل السبعينات من القرن الماضى، عندما بدأ ***دان أولويس* Dan Olweus** دراسة سلوك المشاغبة وقد عرفت المشاغبة آنذاك بالتجمهر أو الغوغائية Mobbing، وفى عام 1978 كتب دان أولويس كتاباً شهيراً باسم العدوان فى المدارس : المشاغبون والأولاد المعذبون ولسوء الحظ لم يتخذ المسئولون إجراءً جاداً ضد سلوك المشاغبة حتى ذكر تقرير فى الجرائد عام 1982م أن ثلاثة مراهقين من النرويج قد انتحروا بسبب حدوث مشاغبة بالغة ضدهم من أقرانهم ولقد حذر أولويس بلده من مخاطر المشاغبة لكنهم لم يفعلوا أى شئ حتى حدث ذلك الانتحار0

ومنذ ذلك الحين أصبح هناك وعى بسلوك المشاغبة فى دول أخرى وجعل من ذلك السلوك بؤرة للاهتمام الدولى، فقد أصبحت المشاغبة موضوعاً مهماً يشغل بال الأفراد والأسرة والمدرسة والمجتمع ككل0

وأكد ***أولويس* Olweus (45 : 1991)** على أن "المشاغبة تشمل أفعالاً سلبية ربما تكون لفظية (مثل التهديد والتقليل من شأن الشخص والمضايقة والإغاظة)، وربما تكون غير لفظية (مثل الدفع والضرب والصفع والسرقة وإتلاف الممتلكات)، وربما تحدث المشاغبة من شخص واحد (المشاغب) ، أو مجموعة من المشاغبين ضد شخص واحد (الضحية) أو مجموعة"0

وذكر ***كرستى* Christie (4 : 1999)** أن "الشتائم هى الشكل الأكثر انتشاراً للمشاغبة، بالإضافة إلى أن المشاغبة قد تشمل العنف الجسدى والابتزاز والاستبعاد من اللعب ومن الجماعة وإتلاف ممتلكات الغير"0

وأشار ***بولتن وآخرون* Boulten et al., (360 : 2002)** أن "المشاغبة تنقسم إلى مشاغبة مباشرة وغير مباشرة، وتعرف المشاغبة المباشرة على أنها هجمات صريحة على

الضحية، فى حين أن المشاغبة غير المباشرة تنطوى على النبذ والعزلة الاجتماعية والاستبعاد من الجماعة"0

ورأى ***رجبى Rigby (1 : 2002)*** أن "الكثير من الناس يفكرون فى المشاغبة على أنها سلوك جسمى فى طبيعتها، بينما سلوك المشاغبة قد يكون معظمه لفظياً، وكم كبير منها غير مباشر، فالناس يرون المشاغبة الآن كما لم يروها من قبل"0

وأشار كل من ***كارد Card (2003) وبالدرى Baldry (2004)*** إلى أن "سلوك المشاغبة ينتشر بين الذكور أكثر من معدل انتشاره بين الإناث، كما أن الضحايا الذكور يكونون أكثر من الضحايا الإناث، كما أن الإناث المشاغبات يستخدمن استراتيجيات غير مباشرة مثل نشر الشائعات والتسبب فى النبذ الاجتماعى، بينما الذكور المشاغبون يفضلون الوسائل المباشرة أى الأساليب الجسدية للمشاغبة"0

وفى السياق نفسه ذكر ***هانوفر Hanover (23 : 2006)*** أن "الأولاد يتورطون فى الأشكال الجسمية للمشاغبة وكذلك التهديد، ولقد أعربت البنات عن قيامهن بالمشاغبة المبنية على الألفاظ والشتائم والنبذ من جماعة الأقران"0

ولقد اتفق العديد من الباحثين أمثال ***أولويس Olweus (1991) وداك وآخرون Dake et al., (2003) وسميث وآخرون Smith et al., (2004) وبورتر Porter (2006)*** على أن "موقف المشاغبة يضم أربعة عناصر أساسية وهم المشاغبون، والضحايا والمشاغبون / الضحايا والمشاهدون ويتصف كل عنصر من هذه العناصر بصفات خاصة ومميزة له"0

وقد يترتب على سلوك المشاغبة بعض الآثار والعواقب والنتائج السلبية، وفى هذا السياق أكد كل من ***سالميفالى Salmivalli (2001) وفاليس Valles (2007)*** على أن "هناك علاقة قوية بين المشاغبة فى السنوات الدراسية والمرور بمشاكل قانونية وإجرامية فى مرحلة الرشد، كما أن الضحايا يعتبرون المدرسة مكاناً غير آمن وغير باعث على السعادة ويخافون من الذهاب إليها، ويؤدى الوقوع كضحية إلى الاكتئاب وتقدير ذات منخفض ومشكلات تستمر إلى مرحلة الرشد"0

كذلك ذكرت ***فوقية محمد (2001 : 123)*** أن "آثار التعرض للمشاغبة من الأقران يمكن أن يكون خبرة قاسية للتلميذ الضحية فضحايا المشاغب لا يشعرون بالسعادة، ويعانون من القلق

والخوف والوحدة النفسية وكذلك تقدير الذات المنخفض وقد يحاولون تجنب المدرسة، وأيضاً قد يشعرون بالرغبة فى الانتحار ويتجنبوا التفاعل الاجتماعى وذلك للهروب من أقرانهم المشاغبين"0

وفى نفس الجانب أشار ***هشام الخولى (2005 : 333)*** إلى أن "مصادر الخطر تكمن ليس فقط على التلاميذ الضحايا لما ينتابهم من مشاعر الحزن والبكاء والغضب والانسحاب وتكوين مفاهيم سيئة عن الذات ومشاعر النقص والقلق والاكتئاب وانخفاض فى تقدير الذات من جراء سلوك المشاغبة الذى يمارس ضدهم، بل أيضاً نجد أن التلميذ المشاغب يستمتع بالإحساس بالسيطرة، كما أنه يلقى التشجيع والدعم من بعض زملائه على هذا السلوك ومع مرور الوقت قد يتحول من المشاغبة إلى السلوك الإجرامى"0

لذا كان على الباحثة نظراً لتفاقم هذه الظاهرة وانتشارها بهذه الصورة المرعبة، وكذلك ما تتضمنه من تأثيرات سلبية على الأفراد أن تبحث عن العوامل التى قد تساهم فى ظهورها، ولقد كانت فعالية الذات إحدى هذه العوامل فلقد اتفق كل من ***جوتسل Gotthel (2004) وهردينج Harding (2004) وآندور Andreou (2004) وآندور وآخرون Andreou et al., (2005)*** على أن فعالية الذات تلعب دوراً هاماً فى تفسير سلوك المشاغبة، حيث أن فعالية الذات من المفاهيم التى لها دور فى تفسير السلوك الإنسانى0

أيضاً أشار العديد من الباحثين أمثال ***ستون Sutton (2000) وآندرو Andreou (2004) وجيامبيترو Giampitro (2006)*** إلى أن "الشخص الذى يحمل آراء داعمة للمشاغبة يكون لديه آراء تنافسية واستغلالية، وتتضح فيه السمات الميكيافيلية كالمكر والدهاء وحب السيطرة والميول العدوانية وعدم التعاطف مع أهدافه أو ضحاياه"0

من هنا ومن خلال الرؤى السابقة كان ذلك دافعاً للباحثة للوصول إلى فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات، وكذلك العلاقة بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية. بغية استيضاح مدى مساهمة كلا المتغيرين فى تكوين شخصية التلميذ المشاغب والتلميذ الضحية والتلميذ المشاغب / الضحية وذلك لندرة الدراسات العربية التى حظت هذا الموضوع بالدراسة والاهتمام0

ثانياً : مشكلة الدراسة :

سلوك المشاغبة من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً والذائعة الانتشار بصورة كبيرة مؤخراً وخاصة بين تلاميذ المدارس، لذا فهو يمثل مشكلة جمة تحيط بأطفالنا فى المدارس

وتحرمهم من حقهم الطبيعى فى العيش داخل نظام مدرسى منظم وآمن، كما أن الآثار السلبية الناجمة عن الانخراط فى هذا السلوك مثل الأضرار النفسية والجسدية والاجتماعية والأكاديمية التى تقع على التلاميذ سواء المشاغبين أو الضحايا تجعلنا نقف أمام هذا السلوك فى محاولة لفهم طبيعته، وما هى العوامل التى قد تساهم فى انتشاره؟ ومن ضمن العوامل التى حظت بدور فعال فى علاقتها بالمشاغبة كانت فعالية الذات والميكيافيلية، لذا تناولت الباحثة فى هذه المشكلة والتى يمكن صياغتها فى التساؤل الرئيس التالى :

- ما طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية؟

وينبثق من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية وهى :

1- إلى أى مدى تسهم فعالية الذات فى سلوك المشاغبة؟

2- إلى أى مدى تشكل الميكيافيلية دوراً فعالاً فى سلوك المشاغبة؟

3- هل توجد فروق بين المشاغبين والضحايا والمشاغبين / الضحايا فى كل من فعالية الذات والميكيافيلية؟

ثالثاً : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلى :

1- استيضاح طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ومتغيرات الدراسة الحالية (فعالية الذات والميكيافيلية)0

رابعاً : أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لفئة عمرية هامة والمتمثلة فى المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسى، تلك المرحلة التى تتميز بظهور بعض الخصائص والتغيرات سواء فى جسم التلميذ أو فى سلوكه أو انفعالاته وتفكيره، وهى تسمى مرحلة المراهقة المبكرة التى يسبقها البلوغ والتى تعرف بمرحلة الثورة والتمرد والطفرة0

أيضاً تتبع أهمية هذه الدراسة من خلال بحثها فى ظاهرة سلوكية تزايد معدلها فى الآونة الأخيرة، وهى (سلوك المشاغبة فى المدارس) فلقد أصبحت هذه الظاهرة السلوكية موجودة بالفعل فى مدارسنا ومجتمعاتنا، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة وأصبح البحث عن العوامل المسهمة فيها أمراً بالغ الأهمية، ومن هنا ستحاول الباحثة إلقاء الضوء على عاملين هامين أثبتت العديد من الدراسات الأجنبية إسهامهما فى حدوث هذا السلوك فى البيئات الأجنبية وهما فعالية الذات والميكيافيلية، وذلك من خلال تتبعها لأحدث الإسهامات والدراسات فى هذا المجال من أجل مزيد من الإفادة العلمية للباحثين0

خامساً : مصطلحات الدراسة :

1- سلوك المشاغبة Bullying behavior :

وتعرفه الباحثة على أنه : "كل سلوك يتضمن الأذى والإساءة الموجهة من قبل تلميذ لآخر، ولابد أن يتحقق فيه عناصر ثلاثة رئيسية وهى : فرق القوة، التكرار المستمر، إضمار النية للإيذاء"0

ويعرف إجرائياً على أنه الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك المشاغبة إعداد الباحثة0

2- فعالية الذات Self – efficacy :

ويعرفها ***باندورا Bandura (1977)*** على أنها "مصطلح يشير إلى قوة اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقوم بنجاح بالسلوك المطلوب لكى يحقق نتائج معينة"0

وتعرف إجرائياً على أنها : الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس فعالية الذات إعداد ***ويلر ورد Wiler word (1981)***، وتعريب ***صبحى الكفورى وهارون الرشيد (1997)***0

3- الميكيافيلية Machiavellianism :

ويعرفها ***هشام الخولى (2005)*** على أنها "مقاومة الفرد لتأثير الآخرين وعدم الاكتراث أو اللامبالاة بتوطيد العلاقات الشخصية الحميمة، وسيطرة التوجه المعرفى الخارجى بدلاً من الداخلى بغرض استغلال الآخرين من أجل المصلحة الذاتية، مع عدم وجود قانون أخلاقى لديه والشعور بالخزى وعدم الشعور بالذنب"0

وتعرف إجرائياً على أنها : الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس الميكيافيلية إعداد ***هشام الخولى (2005)***0

سادساً : حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة ونتائجها بالعينة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وبيانها كما يلى :

أ- عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (150) تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذكور ممن يدرسون في الصف الثالث بمدرسة أنس بن مالك الإعدادية ببنها وناصر الإعدادية بنين ببنها، ولقد قسمت العينة إلى 50 تلميذاً مشاغب و 50 تلميذاً مشاغب/ ضحية و 50 تلميذاً ضحية.

ب- أدوات الدراسة: وتشمل

1) مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد/ ناريمان رفاعى، هشام الخولى، والباحثة).
2) مقياس فعالية الذات للأطفال (إعداد / ويلرورد willer word (1981)، تعريب صبحي الكفوري وهارون الرشيدي، 1997).
3) مقياس الميكيافيلية (إعداد/ هشام الخولي (2005).

جـ-أساليب المعالجة الإحصائية :

- معامل الارتباط.
- تحليل التباين وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى spss.

فهرس المحتويات

الفصل الثاني

الإطـــــار الـنظـــري

أولاً : سلـــــــــوك المشاغبة0

ثانياً : فعـــاليـــــــة الـذات0

ثالثاً : الميكيافيليــــــــــــة0

رابعاً : العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية0

الفصل الثاني
الإطـــــار الــنظـــري

مقـدمـة :

على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين بعدد من العلاقات والارتباطات والعواقب الاجتماعية للمهارات الاجتماعية السيئة والضعيفة، إلا أن المشكلة التى لاقت اهتماماً زائداً على مدار العقد الماضى هى مشكلة مشاغبة القرين فى المدرسة، ولكن بالرغم من ذلك فإن إدراة المدرسة وأولياء الأمور والمعلمين يجدون صعوبة فى التعرف على هذا السلوك، فالعديد من الأعمال اليومية التى قد تحدث فى المدارس والتى من ضمنها المشاغبة لا ينظر لها بعناية حتى إذا كانت مؤذية للتلاميذ، وذلك لأن معظم الراشدين ينظرون إليها على أنها جزء من عملية النضج أو البلوغ، أو لأن الكثير من الضحايا يخفون على آبائهم ما يحدث لهم من قبل أقرانهم، وذلك خوفاً من زيادة المتاعب وزيادة التعرض لهذه السلوكيات0

هذه الصعوبة فى التعرف على هذا السلوك جعلته ينتشر بصورة كبيرة جداً بين التلاميذ فى العديد من الدول حول العالم، وكان نتيجة انتشار هذه المشكلة أن ازدادت عدد الدراسات فى هذا المجال الارتباطية منها وغير الارتباطية، التى هدفت إلى إماطة اللثام عن هذه الظاهرة وفهم طبيعتها، ومن ضمن المفاهيم التى يمكن أن توضح لها حقيقة هذا السلوك فعالية الذات والميكيافيلية0

ففعالية الذات هى إحدى الركائز الأساسية التى يمكن من خلالها فهم شخصية المشاغب والضحية، فلقد أشارت ***راوية الدسوقى (1995 : 287)*** إلى أن "فعالية الذات لا تؤثر فقط على انفعال الفرد وسلوكه ودافعيته وحسب، ولكنها تلعب دوراً هاماً فى نجاح الفرد وفشله فشعور الفرد بعدم الفعالية والكفاية تجعله يبالغ فى تقدير الخطر الكامن فى المواقف مع الشعور بعدم السيطرة على مجرى الأحداث فى حياته، وبالتالى يفشل فى المواجهة ومع الفشل المتكرر قد يصل إلى الاكتئاب، كما أكدت على أن الفعالية المرتفعة تعطى الفرد شعوراً بالثقة بالنفس والقدرة على التغلب على المشكلات والتحكم فى أمور حياته، ولقد أوضحت أن الوظيفة الأساسية لفعالية الذات هى تمكين الفرد من التحكم والتنبؤ بالأحداث"0

أما بالنسبة للميكيافيلية فلقد أكد ***ستون Sutton (2000)*** على أن "المشاغبون يحملون صفات ميكيافيلية مثل القدرة على السيطرة والهيمنة كما أنهم عدوانيون وليس لديهم تعاطف مع

الآخرين، لذا اختصت الباحثة هذين المتغيرين فى علاقتها بسلوك المشاغبة كى تزداد الصورة وضوحاً أمام الباحثين لفهم طبيعة هذا السلوك0

وسوف تتناول الباحثة متغيرات دراستها وفقاً للمحاور التالية :

أولاً : سلوك المشاغبة Bullying behavior :

أشار ***سالميفالى Salmivalli (1999) وسالفاتورى (2006)*** إلى أن "البداية الأولى لمصطلح المشاغبة كان فى أواخر السبعينات فى النرويج والسويد، وكان أولويس هو الشخصية الرئيسية، ولقد بدأ أول برنامج لوقف المشاغبة فى النرويج عام 1983 نتيجة لحالات الانتحار العديدة بين التلاميذ الذين كانوا ضحايا للمشاغبة، ومنذ ذلك الحين بدأ الباحثون فى العديد من الدول بدراسة طبيعة وانتشار وآثار المشاغبة بين أطفال المدارس، ولقد رفض المصطلح الأول الذى ظهر للمشاغبة وهو العصابة الإجرامية أو التجمهر Mobbing وهى كلمة تشير إلى هجوم جماعى من مجموعة على شخص من مجموعة أخرى، فلقد غير هذا المصطلح إلى المشاغبة Bullying وهو المصطلح السائد الآن فى جميع الأبحاث"0

1-مفهوم سلوك المشاغبة :

اطلعت الباحثة على بعض القواميس والمعاجم العربية [*] ولكن لم تورد أى من تلك القواميس التى أطلعت عليها الباحثة تعريفاً لسلوك المشاغبة، وبالإطلاع على بعض القواميس الأجنبية، عرف ***قاموس وبستر Webster dictionary وقاموس أكسفورد Oxford dictionary*** سلوك المشاغبة على أنه "القيام بتهديد شخص أضعف وإكراهه على فعل شئ لا يريده"0

و أكد ***أولويس Olweus (2003) وستيوارت Stewart (2007)*** على أن "هناك العديد من التعريفات لمصلطح المشاغبة فى العقدين الماضيين، وأن هذه التعريفات هى محل نقد فى الدراسات الميدانية وكذلك الدراسات البحثية الفردية فلقد وضع بعض الباحثين تعريفات دقيقة لسلوك المشاغبة بالنسبة للمشاركين فى دراساتهم فى حين أن آخرين قد تركوا سلوك المشاغبة مفتوحاً للتفسير، والاختلافات بين التعريفات المتوفرة ومستوى غموض العديد منها ربما يكون دليلاً محتملاً للمدى الواسع لانتشار هذا السلوك"0

وسوف تقوم الباحثة بعرض التعريفات الخاصة بمصطلح سلوك المشاغبة 0

---

[*] أطلعت الباحثة على بعض القواميس والمعاجم العربية مثل (ذخيرة علوم النفس، كمال الدسوقى، المجلد الأول والثانى، موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، فرج عبد القادر طه، معجم علم النفس والطب النفسى، جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى)0

فلقد كانت السيطرة والهيمنة الاجتماعية هى أساس تعريف المشاغبة عند ***أرورا* Arora (1987) *وألويس* Olweus (1993) *وباتش ونوف* Batche & Knoff (1994) *وفرى وهوب* Fry & Hoppe (1994)** حيث نظروا إلى المشاغبة على أنها "سلوك يهدف إلى تحقيق السيطرة والهيمنة الاجتماعية، ويتم تنفيذ هذا السلوك من خلال استخدام عدة أساليب وتكون هذه الأساليب موجهة إلى بعض التلاميذ الذين يتميزون بصفات معينة مثل عدم امتلاكهم القدرة أو المهارة التى تساعدهم على الإندماج فى المجموعة والتفاعل مع زملائهم، كذلك تتميز هذه الأساليب بأنها متكررة وعلى فترات طويلة من الوقت"0

واتفق ***سميث وشارب* Smith & Sharp (1994)** مع ***سكيوستر* Schuster** على أن المشاغبة هى سلوك ينطوى فى داخله على :

1–هجوم على طالب بقصد إلحاق عواقب سلبية عليه0

2–يتم تنفيذ هذا الهجوم من قبل معتدى واحد أو أكثر0

3–يتم توجيهها نحو ضحية أضعف من المعتدى0

وأكد كل من ***شارب* Sharp (1994) *وأكوونيل وآخرون* O'connell et al., (1999)، *وبسورث وآخرون* Basworس et al., (1999) *وفوقية راضى* (2001) *ولومسدن* Lumsden (2002)، *وسميث وآخرون* Smith et al., (2003)** على أن سلوك المشاغبة هو شكل من أشكال السلوك العدوانى الذى هو عادة موجع ومتعمد وهو مستمر فى كثير من الأحيان فقد يستمر لأسابيع أو أشهر أو حتى سنوات، وفيه يجد الضحية صعوبة فى الدفاع عن نفسه، وهو أيضاً يعنى التعسف فى استعمال السلطة والرغبة من أجل الهيمنة والسيطرة، وربما يشتمل على مشاغب واحد أو أكثر من مشاغب وينطوى على تفاضل فى القوة والمشاغبة تأخذ أشكالاً كثيرة فيمكن أن تكون :

1–مادية : مثل الضرب والركل وأخذ وإتلاف الممتلكات0

2–لفظية : مثل التعليقات العنصرية وأن تنادى على شخص بألفاظ مهينة0

3–غير المباشرة : مثل نشر الشائعات الحقيرة واستبعاد الشخص من جماعات الأقران0

ومن ناحية أخرى أكد ***بانكس* Banks (1997)، *وليمبر ومارى* Limber & Marry (1998)، *وسالميفالى ونيمينن* Salmivalli & Neminen (2002)** على "عنصر التكرار فى سلوك المشاغبة، حيث عرفوا المشاغبة على أنها تكرار ممارسة بعض السلوكيات السيئة منها ما هو مباشر مثل الضرب والركل والإغاظة والشتائم وسرقة الممتلكات، ومنها ما هو غير

مباشر مثل خصام الضحية واستبعاده من جماعة الأقران، وهذه السلوكيات يقوم بها شخص أو مجموعة من الأشخاص تجاه شخص آخر يسمى (الضحية)"0

وذكر ***فابرى – كورنالى وآخرون Fabre – Cornali et al., (1993 : 30)*** أن "سلوك المشاغبة ينطوى على جريمة وإهانات ضد الأشخاص والممتلكات الشخصية أو المدرسية وهذا الأمر يزعج الحياة المدرسية بشكل عام"0

وأشار ***كاليوتيس Kalliotis (2000 : 53)*** إلى أن "المشاغبة تحدث للطفل عندما يقول طفل لآخر أو مجموعة من الأطفال أشياء غير سارة له أو عنه، كذلك تحدث المشاغبة عندما يتم ركل الطفل أو دفعه أو تهديده أو غلق الحجرة عليه أو نبذه وعدم الكلام معه، ويمكن لهذه الأشياء أن تحدث بشكل متكرر ويكون من الصعب على الضحية أن يدافع عن نفسه، بالإضافة إلى أن المشاغبة تقع عندما يتم مضايقة أو إغاظة الطفل بطريقة سيئة ومهينة"0

ولقد توصل ***رجبى Rigby (2002 : 51)*** إلى أن "السلوك الذى يشتمل على رغبة فى الإيذاء + عمل مؤذى + عدم توازن فى القوة + تكرار + استخدام غير مبرر للقوة + متعة واستمتاع واضح من جانب المعتدى وشعور بالظلم من جانب الضحية = سلوك المشاغبة"0

وأشار ***روز Ross (2002 : 133)*** إلى أن "المشاغبة هى نوع من الإرهاب، فهو هجوم غير مثار بدون استفزاز بهدف إحداث حزن وعدم ارتياح للضحية، وهذا النوع من العدوان الاجتماعى ربما ينطوى على تفاعل شخص مع شخص آخر أو العديد من المشاغبين مقابل ضحية أو أكثر"0

وعرف ***اسماعيل بدر (2003 : 4)*** سلوك المشاغبة بأنه الرغبة فى الأذى وفعل الأذى وتكرار الأذى والتمتع بإيقاع الأذى بالآخرين0

وذكر ***بيليجرينى Pellegrini (2002 : 152)*** أن "المشاغبة هى استراتيجية عدائية يتم استخدامها للحصول على الهيمنة والمحافظة عليها"0

وأكد ***كاس وآخرون Kass et al., (2003 : 10)*** على أن "سلوك المشاغبة لابد أن يشتمل على فرق فى القوة حيث أن المشاغب يكون أقوى من الضحية، وأشار إلى سلوك المشاغبة على أنه سلوك إيذائى قائم على النية والقصد المتعمد لإيذاء شخص ما (الضحية)، والذى يمارس هذا السلوك هو تلميذ أو مجموعة من التلاميذ أكثر قوة (المشاغبين)، وذلك بصفة

مستمرة ولفترة طويلة كما أنه لا يجوز وصفها على أنها ممازحة أو عراكاً جسدياً ناتج عن غضب"0

ونظر ***ميشيل وكرستين*** ***Michele & Christine (2003 : 473)*** إلى سلوك المشاغبة على أنه "سلوك يعتمد فى جوهره على العديد من أشكال الإساءة اللفظية والنفسية والجسدية، التى تكون بصورة متعمدة ومقصودة والتى تهدف فى النهاية إلى إلحاق الأذى بشخص آخر وهو الضحية"0

وأشار ***سميث وأنا نيادو*** ***Smith & Ananiadou (2003 : 192)*** إلى سلوك المشاغبة على أنه "سوء استخدام منظم للقوة ويتم بشكل متكرر، ويؤكد على أن هذا التعريف يحتوى على السمتين الرئيسيتين لسلوك المشاغبة وهى التكرار وعدم التوازن فى القوة"0

هذا واتفق كل من ***هورن وآخرون*** ***Horne et al., (2004)***، ***وكيث وآخرون*** ***Keith et al., (2004)*** على أن "هناك أربعة مكونات شائعة ومشتركة فى معظم تعريفات سلوك المشاغبة" وهى :

أولاً : أنه سلوك عدوانى هادف ومقصود (أى أنه ليس عارضاً) فهو مبنى على نية مبيتة للإيذاء0

ثانياً : هناك عدم توازن فى القوة بين المشاغب والضحية (فالمشاغب أقوى من الضحية)0

ثالثاً : أن هذا السلوك يتميز بتكرار حدوثه (يحدث أكثر من مرة)0

رابعاً : سلوك المشاغبة له بعد انفعالى وبعد نفسى0

ورأى ***هشام الخولى (2004 : 339)*** أن "المشاغبة هى إيذاء متكرر وليس مرة واحدة للآخرين من خلال الهجوم أو الإيذاء البدنى وجرح مشاعرهم، هذا وقد تحدث المشاغبة عن طريق شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص، كما أنها تقع في الفصل المدرسى أو فى الطرقات أو فى الملاعب أو فى الطريق من وإلى المدرسة كما أنها أيضاً غير متكافئة القوى فالمشاغب دائماً أقوى بدنياً وأكثر طلاقة لفظية من الضحية0

وذكر ***كاثرين ودافيد*** ***Kathryn & David (2005 : 168)*** أن "سلوك المشاغبة لا يشترط فيه أن يسبقه أى نوع من الاستفزاز من قبل الضحية، فالمشاغب يصدر أنواعاً من الإساءات (اللفظية والجسدية)، وقد تمتد هذه الإساءة لتكون إساءة نفسية دون أي مقدمات من الضحية وقد يكون الضحية تلميذاً أو مجموعة من التلاميذ"0

وعرف **محمد كمال (2006 : 25)** سلوك المشاغبة بأنه "الإيذاء المنتظم والمتكرر فى العلاقات الاجتماعية البينشخصية، فلا مشاغبة مع الذات ولا مع الجماد ولكن المشاغبة تستلزم وجود شخصين على الأقل [مشاغب وضحية]"0

ومن جانب آخر أشار كل من **فيورلونج وآخرون Furlong et al., (2002)** و**مون جولد Mongold (2006)** إلى سلوك المشاغبة على أنه "فعل يتداخل بشكل جوهرى مع المنافع التعليمية للتلميذ وفرصه وأدائه التعليمى، والذى يحدث فى المدرسة أو أى نشاط ترعاه المدرسة وفى أى وسائل نقل توفرها المدرسة وفى أى محطة أتوبيس رسمى للمدرسة والذى له تأثير على :

1- التلميذ أو تدمير متعلقاته0
2- وضع التلميذ فى الخوف من وقوع ضرر جسدى له0
3- خلق بيئة تعليمية عنيفة0

وعرفت **تحية عبد العال (2006 : 49)** سلوك المشاغبة على أنه "فعل أو سلوك تسبقه نية مبيتة وقصد متعمد بإيقاع الأذى والضرر بآخر (الضحية)، بهدف إخضاعه قسراً أو جبراً فى إطار علاقة غير متكافئة ينجم عنها أضراراً جسمية ونفسية (لفظية – غير لفظية) وجنسية بطريقة متعمدة في مواقف تقتضى القوة والسيطرة على هذا الآخر"0

كما اتفق كل من **كوى Coy (2001)** و**هانوفر Hanover (2006)** و**جاكوبسون (2007)** على أن "المشاغبة هى سلوك يهدف إلى ترهيب وتخويف وجرح وإذلال تلميذ لتلميذ آخر، كذلك يهدف إلى السيطرة على هذا التلميذ من خلال أفعال وأقوال يؤديها المشاغب بشكل متكرر ويؤكدوا على أن المشاغبة هى سلوك متعمد فالمشاغب يدرك ما يفعله عن عمد مع الضحية فالمشاغب لديه رغبة إرادية وواعية لما يفعله"0

ويذكر **بيرجر Burger (2007 : 22)** أن "وزارة التربية والتعليم الأمريكية (1998) قد عرفت سلوك المشاغبة بأنه أعمال مؤذية متكررة ومقصودة أو كلمات أو سلوك آخر مثل إطلاق المسميات أو التهديد أو التجنب من جانب طفل آخر أو أطفال آخرين، وهذه الأعمال السلبية ليست مستفزة من جانب الضحايا ولكى تكون الأمور مشاغبة فلابد من وجود عدم توازن فى القوة بين المشاغب والضحية"0

وأكد ***باتريك* Patrick (13 : 2007)** على أن "سلوك المشاغبة هو نوع أو شكل لتحرش القرين، حيث يقدم شخص أقوى بدنياً ونفسياً أو ذهنياً بإلحاق أذى وضرر بشخص آخر أضعف بدون مبرر جيد"0

ورأى ***مصطفى مظلوم* (2007 : 86)** أن "سلوك المشاغبة هو إيذاء لفظى أو جسمى مباشر أو غير مباشر يرتكبه شخص أو أكثر ضد شخص آخر (الضحية) أقل قوة، وذلك على نحو متكرر ومتعمد بهدف كسب السلطة أو السيطرة عليه"0

يمكن للباحثة من خلال ما سبق أن تقدم رؤيتها لسلوك المشاغبة على أنه استغلال مواطن الضعف والقصور التى يعانى منها بعض الأفراد نتيجة الفروق الجسدية والنفسية والمادية بين الأفراد، وذلك فى توجيه الأذى والإساءة من قبل تلميذ لآخر أو من تلاميذ لآخرون، فهى سلوكيات عدوانية تتم فى ظل ثلاث شروط :

1-فروق القوة بين المشاغب والضحية0 2-نية مبيتة للإيذاء0 3-استهداف دائم ومستمر0

2-صعوبة التعرف على سلوك المشاغبة :

رأى ***ليف وآخرون* Leff et al., (513 : 1999)** أن "التعرف على خصائص سلوك المشاغبة لا يزال أمراً صعباً، ويشير إلى أن هذا يرجع إلى نقص الاتصال المكثف بين معلمى المدرسة وتلاميذهم، حيث أن هذا النقص فى الاتصال هو إحدى الأركان الأساسية التى تجعل المعلمون يغفلون عن هذا السلوك وربما يجعل التلاميذ الذين لم يتم التعرف عليهم أكثر عرضة لحدوث المشاغبة لهم حتى تصل إلى حدتها وذروتها، ولقد أكد على أن المعلمين قد تعرفوا على المشاغبين والضحايا بدقة فى المرحلة الابتدائية أكثر من المرحلة الإعدادية"0

واتفق كل من ***شاراش وآخرون* Charach et al., (1995)** و***فوريرو وميكاملان* Forero & Mclellan (1999)** ***واسبيلاج وآسيداو* Espelage & Asidao (2000)** ***وكوهين وكانتر* Cohn & Canter (2003)** على أن "التعرف الحقيقى على سلوك المشاغبة ليس بالأمر السهل، وذلك لأن المعلمين والآباء دائماً ما يكونوا غير مدركين للمشاغبة التى تحدث لأن التلاميذ الذين تحدث لهم المشاغبة لا يبلغون عن حدوث المشاغبة لهم، حيث يعتبرون ذلك نوعاً من الضعف وكذلك خوفاً من أن يصل هذا الخبر إلى المشاغب فيستمر فى إيذائهم ومشاغبتهم، كما يؤكد هؤلاء التلاميذ على أن المعلمين والآباء نادراً ما يتحدثون معهم بشأن المشاغبة"0

وأكد ***بيال* Beale *(302 : 2001)*** على أن "إحدى الصعوبات الجوهرية التى تواجه فى فهم سلوك المشاغبة هى أن سلوك المشاغبة يحدث لكن يجد المعلمون والراشدون صعوبة فى مشاهدته ورؤيته كثيراً فالمشاغبون حريصون فى هجومهم تجاه الضحايا، وذلك لأن معظم أعمال المشاغبة تحدث فى الفناء المدرسى حيث يوجد الكثير من الأطفال، ومن هنا يجد المعلمون صعوبة فى رؤية هذه السلوكيات بسهولة، كما يشير إلى أن الصعوبة تأتى أيضاً نتيجة للأماكن التى تحدث فيها المشاغبة فالممرات المدرسية الغير مشرف عليها تعتبر مركزاً لحدوث المشاغبة، حيث يكون هناك راشدون قليلون وتصبح الفرصة أكبر لدى المشاغب لكى ينفرد بضحيته"0

ورأى ***بولاش وآخرون* Bulach et al., *(159 : 2003)*** أن "معظم المعلمين فى الهيئة المدرسية لا يدركون المدى الحقيقى للمشاغبة والمتواجد داخل المدرسة، لأن بيئة المدرسة تستجيب بسرعة للعدوان الجسدي لأنه مرئى وذلك مقارنة بالجوانب اللفظية والوجدانية للمشاغبة والتى تذهب بلا ملاحظة وبلا اهتمام من جانب هيئة المدرسة"0

فى الصدد نفسه يرى ***اسبيلاج وسويرير* Espelage & Swearer *(271 : 2003)*** أنه "حتى عندما يعى المعلمون بمواقف المشاغبة فربما لا يتدخلون بسب نقص الثقة بالنفس، لأنهم لم يتلقوا التدريب اللازم والمهارات اللازمة، كذلك ربما يعتقدوا أن الموقف سوف يزداد سوءاً إذا تدخلوا"0

ويذكر **كنوكس وآخرون Knox et al., (96 : 2004)** أن "الأمر الآخر الذى يجعل من الصعب فهم سلوك المشاغبة هو الاعتقاد لسنوات عديدة أن سلوك المشاغبة هو مشكلة شخصية للفرد والتى لا تستلزم أعمال متعاونة من المدرسة والآباء"0

وترى الباحثة أن هذا الرأى مخالف لما هو قائم حيث أنه على الرغم من أن البعض يعتبر المشاغبة مشكلة فردية، إلا أن ما يتضمنه هذا السلوك من أعمال عدوانية إنما هى انتهاك مباشر لحقوق وآراء الغالبية العظمى من التلاميذ0

ويرى ***ستروم وستروم* Strom & Strom *(39 : 2005)*** أنه "ربما يكون من الصعب ملاحظة هذا السلوك وذلك لسببين : السبب الأول : هو أن هناك أنواعاً من المشاغبة تحدث خارج أسوار المدرسة مثل المشاغبة عن بعد والتى يتم جلب توابعها إلى المدرسة، وهذه الأنواع من سلوك المشاغبة تضع الهيئة المدرسية فى موقف صعب عند محاولتهم وقف المشاغبة الخارجة عن سيطرتهم والتى لا يستطيعون رؤيتها لأنها تحدث خارج مكان عملهم، والسبب

الثانى : هو الذى يجعل هذا السلوك صعب الفهم هو حق الأفراد فى الخصوصية، وذلك يجعل من الصعب على الباحثين دراسة هذه الظاهرة بطرق غير التقرير الذاتى"0

3-مدى انـتـشـار سـلـوك الـمـشـاغـبـة :

سلوك المشاغبة المدرسية موجود فى العديد من الدول حول العالم فهو مشكلة ذائعة الانتشار وطوفان من الخطر يتزايد يوماً بعد يوم، فإذا لم يتم مواجهة هذا الخطر القادم فإنه سوف يتفاقم ويتفشى بين التلاميذ فى المدارس وقد يصل إلى المرحلة التى لا تستطيع أن نوقفه عندها0

ولقد أكد ***أوكونيل وآخرون O'connell et al., (1997 : 8)*** على أن "مشكلة سلوك المشاغبة هى مشكلة هائلة وضخمة، ففى سلسلة من الاستطلاعات الحديثة حوالى 500 تلميذاً إسكندنافى فى المدارس الابتدائية والثانوية أعمارهم تتراوح ما بين (5 : 14) عاماً قرر 38% منهم أنه قد تمت مشاغبتهم مرة أو مرتين على الأقل فى الفصل الدراسى و 15% تمت مشاغبتهم أكثر من مرتين أثناء الفصل الدراسى"0

ورأي ***فايل Vail (39 : 1999)*** أن "المشاغبة تحدث لطفل واحد بين كل أربعة أطفال وهناك طفل مشاغب واحد بين كل خمسة أطفال، وبالنسبة لبعض التلاميذ فإن الخوف يكون كبير جداً لدرجة أنهم يتجنبون المدرسة كلية فحوالى 160.000 طالب يتغيبون عن المدرسة لأنهم خائفين من المشاغبة"0

ووفقاً لرأى كل من ***فوسيكويل وآخرون Vossekuil et al., (12 : 2000)*** فإن "نتائج استطلاع أربع وعشرون مدرسة فى انجلترا قد أكدت على أن 27% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و10% من تلاميذ المرحلة الثانوية قد حدثت لهم مشاغبة أكثر من مرة أو مرتين فى العام الدراسى، وأعرب 40% عن حدوث مشاغبة لهم مرة أو أكثر كل أسبوع"0

هذا وأشار ***مورى Moore (2000 : 102)*** أن "سلوك المشاغبة هو مشكلة دولية تؤثر على ملايين الأطفال، فدول مثل النرويج وأيرلندا واليابان وأمريكا تؤثر المشاغبة فيها على ما بين 15% إلى 20% من التلاميذ"0

وفى الصدد نفسه أكد ***بومان Bowman (30 : 2001)*** على أنه "من خلال الاستطلاعات التى أجريت مؤخراً لأكثر من 15000 تلميذ فى الصفوف من السادس إلى العاشر فى مدارس حكومية فى أستراليا صرح 30% من التلاميذ بمشاغبة الآخرين وكونهم هدفاً للمشاغبة"0

أما بالنسبة لانتشار هذه الظاهرة فى جمهورية مصر العربية فلقد أشار كل من ***فوقية محمد (2001 : 144) وهشام الخولى (2004) ومحمد كمال (2006) وتحية عبد العال***

(2006) إلى أن "هناك تزايد فى معدل انتشار ظاهرة سلوك المشاغبة فى مصر فكثير من التلاميذ هم ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة هم ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة"0

وأشار ***كرياج وآخرون Craig et al., (2001 : 38)*** إلى أن "كندا ودول أخرى ترتفع فيها نسبة التلاميذ الذين يبلغون عن حدوث المشاغبة لهم فتتراوح هذه النسبة ما بين 16% إلى 20%، ولقد زاد انتشار الكآبة الملازمة للوقوع كضحية للمشاغبة على أيدى الآخرين وذلك من خلال استطلاع لـ 2000 تلميذ بين أعمار 10 : 16 سنة"0

واتفق كل من ***نولين وآخرون Nolin et al., (1995)*** و***بيليجرينى ولونج Pellegrini & Long (2002 : 261)*** على أن "مشكلة مشاغبة القرين هى مشكلة تهدد حوالى 8% إلى 14% من التلاميذ، و هى خطر يدمر صحتهم النفسية وسعادتهم العامة فهؤلاء الأطفال يتعرضون للإغاظة والتهديد والهجوم عليهم من أقرانهم بشكل متكرر"0

وذكر ***رولاند وجالواى Roland & Galloway (2002 : 301)*** أنه فى "دول مثل أوروبا وأمريكا الشمالية وآسيا وجد أن 5% على الأقل من التلاميذ فى المدارس الأساسية والثانوية تحدث لهم مشاغبة مرة على الأقل فى الأسبوع، و 5% من التلاميذ يشاغبون الآخرين مرة على الأقل فى الأسبوع"0

وأشار ***هشام الخولى (2004 : 333)*** إلى أن "سلوك المشاغبة نسبته أصبحت فى تزايد مستمر بين التلاميذ فى المدارس، حيث أن هذه النسبة ارتفعت فى العشر سنوات الأخيرة من 3% إلى 20% فى بعض المجتمعات بل أنها وصلت فى بعض المجتمعات الأخرى مثل أيرلندا إلى 30%، بينما فى استراليا وصلت إلى نسبة كبيرة حيث أصبح هناك تلميذ من بين كل ستة تلاميذ يمارس سلوك المشاغبة على الأقل مرة كل أسبوع، كما أنه توصل فى نهاية دراسته إلى وجود ظاهرة المشاغبة بشكل كبير بين تلاميذ المدارس المراهقين فى مصر"0

وهناك بعض الآراء التى نوهت عن الدور الذى يلعبه حجم المدرسة وموقعها فى انتشار سلوك المشاغبة فلقد أشار كل من ***أحمد وآخرون Ahmed et al., (1991)*** ***وسميث وآخرون Smith et al., (1999)*** ***وويلكوكس Wilcox (2005)*** إلى أن "حجم المدرسة سواء كبير أو صغير وموقعها سواء ريف أو حضر لا يؤثر على معدل انتشار سلوك المشاغبة داخل المدارس، فهذا السلوك قد يستوطن داخل أى مدرسة بغض النظر عن حجمها أو مكانها"0

وعلى الجانب الآخر توجد آراء معارضة لهذا الرأي فلقد اتفق كل من ***بيليجرينى وآخرون Pellegrini et al., (1999)*** ***وهازلر Hazler (2000)*** ***وجوفنون وآخرون Juvonon et al., (2003)*** على أن "حجم المدرسة وموقعها يلعبان دوراً أساسياً فى انتشار المشاغبة فكلما كبر حجم المدرسة زاد معدل انتشار سلوك المشاغبة والعكس صحيح، وأيضاً المدارس فى المدن تنتشر فيها المشاغبة بمعدلات مرتفعة عن مدارس الريف"0

وترى الباحثة أن حجم المدرسة وموقعها هما عاملان أساسيان وضروريان فى تفاقم هذه الظاهرة وانتشارها، لأنه كلما زاد حجم المدرسة يصبح من الصعب على هيئة المدرسة متابعة التلاميذ والإشراف عليهم وعلى سلوكياتهم، ومن هنا يكون من الصعب عليها أن تتحكم بشكل كبير فى سلوك المشاغبة على عكس المدارس صغيرة الحجم فالإشراف يكون مكثفاً وأكثر تركيزاً على التلاميذ وتتم متابعتهم بصورة أفضل، ومن ناحية أخرى فإن موقع المدرسة له دور هام فتلاميذ المدارس فى المدن يكونوا أكثر انفتاحاً على الوسائل التكنولوجية وغيرها من الأساليب التى تساعد على انتشار سلوك المشاغبة على عكس التلاميذ فى مدارس الريف فمعدل الانفتاح على هذه الوسائل قد يكون أقل، كذلك أساليب التربية داخل الأسرة فى الحضر تختلف عن أساليب التربية داخل الأسرة فى الريف فالتمسك بالقيم والأخلاق والتقاليد يزداد معدله فى الريف عن الحضر0

وأشار ***برينسون* Brinson (170 : 2005)** إلى أن "حوالى ثلاثة أرباع الأطفال فى المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية قد حدثت لهم مشاغبة بدرجة ما فالعديد من الضحايا يقررون حدوث المشاغبة لهم لفترة طويلة من الوقت أثناء الدراسة، وبالرغم من توصله إلى هذه النتائج فهو يرى أن هذه المعدلات الإحصائية قد لا تشير إلى الحجم الحقيقى والمدى الأكيد لانتشار هذا السلوك بين التلاميذ في المدارس"0

وفى هذا السياق أتفق كل من ***كرستى* Christie (1999) *وكيث وآخرون* Kass et al., (2003) *ومحمد كمال* (2006)** على أنه "مهما كانت التقديرات الإحصائية الخاصة بالمشاغبة دقيقة إلى حد ما إلا أنه لا يمكن من خلالها التنبؤ بضحايا المشاغبة ولا بأنواع المدارس ولا الأماكن المدرسية التى من المحتمل أن تحدث فيها المشاغبة، وذلك لأن هناك ما يسمى بالمشاغبة الخفية وكذلك لأن المشاهدين لموقف المشاغبة يعتبروا ضحايا، ولكن معظم الإحصائيات لا تضعهم فى الاعتبار وأيضاً لأنه قد يكون هناك تلميذ مشاغب واحد ولكنه يشاغب عشرات التلاميذ"0

وتتفق الباحثة مع هذا الرأى فسلوك المشاغبة بعناصره الأساسية وهم المشاغبون، الضحايا، المشاغبون/ الضحايا والمتفرجون لابد من وضعهم جميعاً فى الاعتبار عندما نقوم بعمل الإحصائيات، ولكن معظم الدراسات لا تهتم بكل العناصر فالتركيز يكون على المشاغب والضحية، كذلك المشاغبة التى تغفل عنها الإدارة المدرسية والتى تسمى المشاغبة الغير مرئية أو الخفية والتى قد تحدث فى الأماكن التى لا يوجد فيها إشراف مدرسى، كذلك خوف التلاميذ من الإفصاح عن حدوث المشاغبة لهم وذلك خوفاً من المشاغب، أيضاً سلوك المشاغبة يمكن أن يحدث فى أماكن خارج نطاق المدرسة وأسوارها مما يسهم فى صعوبة تحديد مدى الانتشار الحقيقى لهذه المشكلة0

4- السن كعامل خطورة فى سلوك المشاغبة :

السن أو العمر قد يلعب دوراً هاماً وضرورياً فى سلوك المشاغبة فهذا السلوك قد يبلغ قمته فى سن معين وقد ينخفض فى سن آخر، وحيث أن مرحلة المراهقة سواء فى بدايتها (المرحلة الإعدادية) أو فى مرحلتها المتوسطة (المرحلة الثانوية)، تتسم بأنها مرحلة عنيفة ومتخبطة فى انفعالات المراهق واندفاعاته، لذلك فهذه المرحلة هى المرحلة الأكثر توهجاً والتى يحدث فيها هذا السلوك بمعدل كبير بينما يبدأ هذا السلوك فى الانخفاض فى مرحلة المراهقة المتأخرة، حيث تنخفض فيها انفعالات المراهق ويبدأ فى الاتجاه نحو النضج الانفعالى والتحكم فى الذات0

وأكد ***موفيت*** ***Moffitt (1993 : 678)*** أن "السن عامل رئيسى فى تحديد العديد من أنواع المشكلات فعلى الرغم من أن السلوك غير الاجتماعى قد يستمر بوجه عام مع الوقت إلا أنه يظهر توهجاً أثناء المراهقة، فهو يزيد عشرة أضعاف حدوثه تقريباً"0

وفى نفس الاتجاه اتفق كل من ***كاسى – كانون وآخرون*** ***Casey – Cannon et al., (2001)*** ***وكارنى وميريل*** ***Carney – Merrell (2001)*** ***وإيستين*** ***Eastin (2002)*** ***وكوهن وكانتر*** ***Cohn & Canter (2003)*** ***وديمارای وماليكى*** ***Demaray & Malecki (2003)*** ***وموفيت وآخرون*** ***Moffitt et al., (2001)*** ***ومينسينى وآخرون*** ***Menesini et al., (2003)*** على أن "الأفراد فى كل الأعمار يمكن أن يتاثروا بسلوك المشاغبة إلا أن بعض الفئات العمرية هى أكثر عرضة لمشكلات المشاغبة فسلوك المشاغبة أكثر شهرة وشيوعاً فى المرحلة الإعدادية تليها المرحلة الثانوية، وذلك لأن المراهقين يصبحون أكثر عدوانية فى سنوات الدراسة الإعدادية وذلك لأن التلامذ يكونوا أكثر عرضة للخطر وقابلين للانكسار فى مرحلة البلوغ، ففى المدرسة الإعدادية يتقدم الأطفال فى مرحلة البلوغ ويجربون الاستقلال بعيداً عن المدرسة الابتدائية ويتصلون بأطفال أكبر منهم فالتلاميذ فى هذا السن لديهم مهارات محددة للتعامل مع الصراع، ونتيجة لذلك يصبح للمشاغبة تأثيراً كبيراً فى إحداث ألم عاطفى ووجدانى للضحية، فالمدى العمرى من 10–15 سنة هو الوقت الذى يتم فيه تكوين الأنماط البينشخصية للمشاغب وللضحية"0

ومن جانب آخر أشار ***ريفرس وسميث*** ***Rivers & Smith (1994)*** ***وسالميفالى*** ***Salmivali (1999)*** إلى أن "المرحلة الابتدائية هى من أكثر المراحل التى ينتشر فيها سلوك المشاغبة فسلوك المشاغبة يميل للانخفاض مع سن المشاغب، وتنتشر المشاغبة الجسدية فى سن المدرسة الابتدائية ثم يليها فى الترتيب المدرسة الإعدادية ثم أخيراً المدرسة الثانوية"0

كما أكد ***ميللر* Miller (24 : 2006)** على أن "الانتقال من مستوى مدرسى إلى آخر وكذلك من مدرسة لأخرى جديدة يتعلق بالمشاغبة المدرسية، فالمشاغبة المدرسة هى من مخاوف انتقال التلاميذ فمثلاً عند الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية يحاول بعض التلاميذ إثبات وجودهم من خلال مشاغبتهم للتلاميذ الآخرين، بينما البعض الآخر يفضل الانعزال والخوف ويصبح ضحية للمشاغبة من التلاميذ0

5- أماكن حدوث المشاغبة :

سلوك المشاغبة باعتباره سلوك غير مقبول اجتماعياً يكون له أماكنه المخصصة والتى يحدث فيها بصورة متكررة ومقصودة والتى قد تكون فى بعض الأحيان بعيداً عن مراقبة وإشراف الكبار والراشدين، فالمدرسة باعتبارها المقر الرئيسى والبداية الحقيقية لهذا السلوك فإن التلاميذ بداخلها يختارون أماكن معينة يمارسون فيها هذا السلوك مثل الفناء المدرسى وقت الفسحة والممرات المدرسية البعيدة عن الإشراف المدرسى، كذلك قد تحدث داخل الفصل كما أن المشاغبة قد تحدث خارج نطاق المدرسة، كذلك فى الطريق أثناء الذهاب إلى المدرسة والعودة منها0

وذكر تشارش ***Charach (1995) وكلارك وكيسيلكا* Calrke & Kiselica (1997)، *وفايل* Vail (1999) *ونواكس ونواكس* Noaks & Noaks (2000)** أن "سلوك المشاغبة يحدث داخل المدرسة أكثر من حدوثه فى الطريق وإلى المدرسة، وداخل المدرسة يتجنب المشاغب مكان إشراف الراشد، لذلك تحدث المشاغبة بشكل متكرر فى الأماكن التى لا يتواجد فيها الراشد أو الغير قريبة منه مثل الفناء المدرسى وأماكن الطعام وحجرات الاستراحة ودورات المياه والملاعب والممرات وفى بعض الأحيان فى حجرة الدراسة"0

ومن جانب آخر اتفق كل من ***أتلس وبيبلر* Atles & Pepler (1998) *وهشام الخولى* (2004) *ومكارتنى* McCartney (2005)** على أن "سلوك المشاغبة بالرغم من أنه يحدث داخل أسوار المدرسة إلا أنه قد يحدث بصورة كبيرة خارج أسوارها وذلك فى الطريق من وإلى المدرسة وفى أتوبيس المدرسة، فهذه الأماكن يكاد ينعدم فيها الإشراف المدرسى"0

واتفق ***ويل ونيوفيلد* Will & Neufeld (33 : 2002)** على أن "المشاغبين قد مالوا إلى اختيار مواقع هجومهم على الضحية بشكل حريص جداً ففى المدرسة كان من المعتقد حدوث المشاغبة بشكل متكرر فى الأماكن التى بها إشراف بسيط من الراشدين، فالمشاغبون قاموا بأداء دورهم عندما لم يكن الراشدين منتبهين"0

هذا وذكر ***سباد* Spade (16 : 2007)** أن "سلوك المشاغبة غالباً ما يكون فى جماعات وأماكن لا يستطيع فيها الضحية الهرب، وحيث أن المدارس هى الأماكن المؤسسية الأولية حيث التعليم الإجبارى (الأساسى) فهى مكان تحدث فيه المشاغبة بشكل كبير فالمدارس هى الإطار المؤسسى لتنفيذ سلوك المشاغبة"0

6- المشاركون فى موقف المشاغبة :

سلوك المشاغبة هو موقف دينامى مليئ بالتفاعلات بين الأشخاص الذين يمثلون الركائز الأساسية التى تحرك هذا الموقف، وبدونهم لا يكون هناك ما يسمى بسلوك المشاغبة وهؤلاء الأشخاص أو المشاركون فى موقف المشاغبة يمكن توضيحهم من خلال الرسم التخطيطى التالى :

المشاركون فى موقف المشاغبة

المشاغبون الضحايا المشاغبون/ الضحايا المتفرجون أو المشاهدون

وفى هذا الصدد اتفق كل من ***تويملو وساكو* Twemlow & Sacco (1996)، *وودين وبلاذاك* Wooden & BLazak (2001) *وجوفونين وآخرون* Javonene et al., (2003)** على أنه "عندما يبدأ التلاميذ فى معرفة أماكنهم فى المدرسة يبدأ تكوين الهرم المدرسى، ويختلف هذا الهرم باختلاف أنواع المدارس فمنها من يضع معايير مثل التفوق الرياضى أو الثراء أو الذكاء أو إدمان المخدرات وغيرها من المعايير التى يقسم من خلالها هذا الهرم، ففى قمة الهرم يكون التلاميذ المشهورين وفى القاع يقبع التلاميذ غير المشهورين فالمشهورين فى أى مدرسة هم المشاغبون وغير المشهورين هم الضحايا"0

ولكن تختلف الباحثة هنا مع هذا الرأي لأن الشهرة ليست معياراً للمشاغبة ففى بعض المواقف نجد التلاميذ غير المشهورين هم المشاغبون0

أ-المشاغبـون :

المشترك الأول والأساسى فى موقف المشاغب هو المشاغب فهو الذى يفكر ويبيت النية لإيذاء الضحية فهو ذلك الشخص الذى يهدف إلى تحقيق السيطرة على ضحيته وذلك من خلال إهانة الضحية وتحقيرها ونبذها واستبعادها وضربها وركلها، فهو يقوم بممارسة العديد من الأفعال السلبية سواء اللفظية منها أو الجسدية أو الغير لفظية لكى يحقق ما يصبوا إليه وهو يعتمد فى

ذلك على قوته الجسدية (فرق القوة بينه وبين الضحية) أو مكانته الاجتماعية بين أقرانه أو يعتمد على الحيلة والذكاء والتفكير المسبق "النية المبيتة"0

وخلص ***بولتون وسميث*** ***Boulton & Smith (319 : 1994)*** إلى أن "المشاغبين قد يكونوا مشهورين ومحبوبين بين الأقران وكذلك مرفوضين من أقران آخرين، فالمشاغبون يمثلون سلوكيات معارضة أو منحرفة تجاه الراشدين الذين يتعاملون معهم وغالباً ما لا يحترمون قوانين المدرسة"0

وأكد ***سميث وبريان*** ***Smith Brian (4 : 2000)*** أنه "غالباً ما يظهر المشاغبون سمات شائعة منها :

1-غالباً ما يكون المشاغبون أضخم وأكثر عنفاً من الضحايا0

2-لديهم آباء متسلطون وعدوانيون ورافضون0

3-لديهم مهارات ضعيفة لحل المشكلة0

4-يتصرفون بعنف0

5-ينتهزون فرصة قوتهم الجسدية0

6-يتحدثون بصوت مرتفع0

هذا واتفق كل من ***أوستين وجوسيف*** ***Austin & Joseph (1996)*** ***وأموري وكيرخام*** ***O'Moore & Kirkham (2001)*** ***ورولاند*** ***Roland (2002)*** ***وأندرو*** ***Andreou (2004)*** ***ورودكين وآخرون*** ***Rodkin & et al., (2006)*** على أن "المشاغبين لديهم تقدير ذات ضعيف، كما أنهم مسببين للمشاكل ومزعجين ولديهم ذكاء منخفض لذلك تحصيلهم الأكاديمى متوسط مقارنة برفقائهم فى حجرة الدراسة، وأقل شهرة وتفضيلاً فليسوا محبوبين بين أقرانهم، وكذلك هم أقل سعادة، وفيما يخص علاقاتهم الأسرية فالمشاغبون لديهم اتصال أقل قرباً من والديهم، كما أنهم قد يصابوا بحالات من الاكتئاب، وقد يصبحون ضحايا لمشاغبين أقوى منهم"0

ونظر ***أرسينو وليميريس*** ***Arsenio Lemerise (63 : 2001)*** إلى "المشاغبين على أنهم قادرون بشكل جيد على فهم الحالات النفسية (المعتقدات والرغبات والمشاعر) للآخرين ويمكن أن يستخدموا هذا الفهم لصالحهم، ومع هذا فإن ما ينقصهم وربما يميزهم عن الأطفال العاديين هو قدرتهم على تقييم العواقب الوجدانية والانفعالية لسلوكهم مع الآخرين كذلك ينقصهم التعاطف مع مشاعر الآخرين"0

وأكد ***أحمد*** ***Ahmed (2001 : 237)*** أن "الشعور القاسى (الجامد) بالإمباثية ربما هو الذى يسمح للمشاغبين بتضخيم تقديرهم الذاتى، وعلاوة على هذا فالعجز عن الشعور بالتعاطف مع الآخرين ربما يوضح نقصاً فى النمو الأخلاقى والذى ينبع من التنشئة الاجتماعية الناقصة"0

وذكر كل من ***دودج وفرام*** ***Dodge & Frame (1982)*** ***وأوكونيل وآخرون*** ***O'connell et al., (1999)*** ***ورولاند*** ***Roland (2000)*** ***وناسيل وآخرون*** ***Nsel et al., (2001)*** و***بولتن وآخرون*** ***Boulten et al., (2002)*** أن "المشاغبون هم أطفال عدوانيون للغاية ويستمتعون بكونهم أقوى بدنياً وسيكولوجياً من أهدافهم الأضعف، ولديهم رأى إيجابى تجاه العنف، ولا يبالون بجرح مشاعر الآخرين لكى يحصلوا على غايتهم، وربما لا تتوفر لديهم القدرة على السيطرة والتحكم فى نواحى أخرى من حياتهم، إلا أنهم يسيطرون على التلميذ الضعيف فى المدرسة، كذلك يبدو أنهم أشخاص غير سعداءوغير محبين للمدرسة، وبالرغم من ذلك فالمشاغبون قد يكونوا مشهورين داخل المدرسة ومحل إعجاب التلاميذ الآخرين ولديهم أصدقاء كثيرون، فهم نموذج للأقرا من أجل ارتكاب العدوان بدون الخوف من العواقب فالمشاغب الناجح هو الذى لا يحصل على عقاب على أفعاله، بالإضافة لذلك فلقد أكد ***رولاند*** ***Roland (2000)*** على العلاقة الارتباطية بين الأجيال فهو يرى أن أغلبية المشاغبون المراهقون يميلون إلى أني صبحوا راشدين مشاغبين وأيضاً لديهم أطفال يستمرون فى عملية المشاغبة"0

ولا تتفق الباحثة هنا مع رأى رولاند Roland لأنه ليس من الضرورى أن يكون ابن المشاغب مشاغب، فمن الممكن أن يسلك الابن درباً مختلفاً عن درب أبيه فهذه ليست قاعدة ثابتة أو أساسية لسلوك الإنسان0

ووفقاً لرأي ***كونولي وأمورى*** ***Connolly O'moore (2003 : 563)*** فإن "المشاغبين لديهم مشكلات فى ضبط الدافع والسيطرة عليه وأنهم يسجلون درجات عالية على مقاييس القابلية للمرض والعصابية والانبساطية، وربما يكون ذلك بسبب أن المشاغبين لديهم رؤية عالية عن أنفسهم وقدراتهم"0

وأشار ***داك وآخرون*** ***Dake et al., (2003 : 174)*** إلى أن "المشاغبون قد يدمنون الكحوليات ويدخنون ويحملون الأسلحة ويشيع عنهم الغش فى المدرسة وكذلك السرقة والمشاجرة مع زملائهم والتغيب عن المدرسة والتورط مع الشرطة، كذلك يعانون من مشكلات خاصة بالصحة النفسية مشابهة لتلك المشكلات التى يعانى منها الضحايا"0

وذكر *براون وآخرون* **Brown et al., (2005 : 389)** أن "المشاغبون لديهم مشاكل متعلقة بالصحة الجسمية والتى تشمل آلام الرقبة والذراع والكتف والظهر وآلام المعدة والرأس والتوتر والعصبية وسهولة الاستثارة واضطرابات النوم، كذلك لديهم مشاكل أكاديمية ومدرسية"0

وأكد *يونيفر* **Unnever (2005 : 161)** على أن هناك نوعين من المشاغبين وهم :

- المشاغبون العدوانيون : هم أشخاص لديهم تسامح منخفض مع الإحباط وميل نحو العنف، كما أنهم مولعون بالقتال وبلا قلب وقاسون وواثقون من أنفسهم ومتهورون0
- المشاغبون السلبيون : هم مشاغبون قلقون ونادراً ما يستفزون أشخاص آخرين من أجل المبادرة والمبادأة فى سلوك المشاغبة، ويشير إلى أن المشاغبون السلبيون يلازمون فى العادة المشاغبون العدوانيون لكنهم يزعمون الدور الأقل عدوانية، فالمشاغب العدوانى يثير المشاغبة ويبدأها والمشاغب السلبى يدعم المشاغب العدوانى ويبدأ بالمشاركة بعد بدء المشاغبة فالمشاغب السلبى يتحد مع المشاغب العدوانى القوى والمعروف0

وخلص *هانوفر* **Hanover (2006 : 17)** إلى أن "المشاغب يفتقر إلى الشعور بالذنب فهو يعتقد أن الضحية قد أثاره وهو يستحق العواقب، وهو يتمتع بكونه مسيطراً ومتحكماً وذو سلطة وقوة، كذلك أنه يجب أن يفوز فى كل المواقف، وعلى الرغم من أن المشاغبون يفتقرون إلى الإمباثية تجاه الضحايا إلا أن الكثير منهم لديه تقدير ذات مرتفع"0

وأشار كل من *أرورا وسمبسون* **Arora & Thomposn (1987)**، *وأولويس* **Olweus (1994)**، *ورجبى وسلى* **Rigby & Slee (1992)** *وبسورث وآخرون* **Bosworth et al., (1999)** *و باتريك* **Patrick (2007)** إلى عدد من السمات التى تميز شخصية المشاغب وهى كالتالى :

1-يسعى المشاغبون إلى السيطرة اجتماعياً على الآخرين0

2-يستخدم المشاغبون السلوك العدوانى بقصد إحداث الضرر والإيذاء للآخرين0

3-لدى المشاغبون رأياً إيجابياً تجاه العنف0

4-لدى المشاغبين تقدير ذات متوسط أو فوق المتوسط فهم لا يعانون من تقدير ذاتى منخفض، وتفسير ذلك أن المشاغبون ربما يحافظوا على تقديرهم الذاتى من خلال الإحساس بالقوة الذى يكتسبونه من السيطرة على الأشخاص الأضعف منهم، وكذلك من خلال إذلالهم لهؤلاء الأشخاص0

5-المشاغبون لديهم نقص فى القدرة على التعاطف مع الآخرين0

6-يميل المشاغبون إلى عزو معانى عدائية إلى مواقف غامضة0

7-المشاغبون مندفعون ومتهورون0

8-يقوم المشاغبين بتطوير درجة معينة من العداء تجاه البيئة، وذلك بسبب الظروف الأسرية التى تربوا فيها0

9-يمر المشاغبون بمكون النمفعة (المصلحة) فى سلوكهم من خلال إجبار ضحاياهم على تزويدهم بالمال والسجائر وأشياء أخرى ذات قيمة0

10-لدى المشاغبين قلق بسيط وعدم شعور بالأمن0

11-الماشغبون قد يكونوا مشهورين ومحبوبين بين أقرانهم فلا يصلون إلى مستوى منخفض من التفضيل والشهرة الذى يتميز به ضحاياهم0

ونظر ***برجر* Burger (25 : 2007)** إلى "المشاغبين على أنهم أشخاص واثقون ومخططون أذكياء لتعذيبهم أقرانهم، كما أنهم شغوفين بإيذاء الآخرين ولا يشعرون بالأمن ولديهم مشكلات سلوكية مثل النشاط الزائد أو اضطرابات فى السلوك، فالمشاغبون لديهم نمط سلوكى عدوانى ممزوجاً بقوة بدنية وتصور لأنفسهم على أنهم مسيطرون على أقرانهم، ويستخدمون المعرفة الاجتماعية ومهارات العقل لاستغلال وتصنيف ضحاياهم فهم ماهرون فى إلحاق المعاناة والضرر بطرق مؤذية وغالباً ما لا يتم الكشف عنهم"0

وأعلن ***ستيوارت* Stewart (9 : 2007)** أن "التلاميذ المشاغبون يكونوا بلا رحمة أو شفقة وثائرين وميكيافيليين فى تكوين استمرارية مراكزهم ومكانتهم الاجتماعية، كما أنهم مخططون لبيئات أقرانهم مستمتعين بها وأقوياء بها"0

ب-الضحايا :

المشترك الثانى فى سلوك المشاغبة (هو الضحية) فلا يوجد مشاغبة دون ضحية، فالضحية هو ذلك الشخص الذى يقوم المشاغب بممارسة أفعاله السلبية عليه دون وجه حق، والذى يجعل هذا التلميذ عرضه لسلوك المشاغبة هو بعض الصفات التى تبدو عليه من ضعف الجسم ولون البشرة ولون الشعر وشكل الأسنان والثمنة المفرطة وقصر القامة ووجود إعاقة وغيرها من الصفات التى يستغلها المشاغب فى إهانته لضحيته وإذلالها0

وأشار ***بيرى وآخرون* Perry et al., (135 : 1990)** إلى أن "ضحايا المشاغبة هم أشخاص يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية وليس لديهم روح الدعابة وهم عاجزون عن الأخذ والعطاء والمرونة اليومية، كذلك يميلون إلى أن يظلوا بعيداً عن جماعة الأقران ولا يحاولوا الدخول فيها ولقد قسم ضحايا المشاغبة إلى نوعين :

-ضحايا عدوانيون : هم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون مدى من السلوكيات الخارجة مثل (إلقاء اللوم – السرقة)0

-ضحايا غير عدوانيون : وصفهم بأنهم انسحابيون ومكتئبون وقلقون ومتجنبين للصراع، ولقد أكد على أن كلا النوعين يبكيان بسهولة"0

واتفق كل من ***بيرنستين وواتسون*** ***Bernstein & Watson (1997 : 492)*** على أن ضحايا سلوك المشاغبة يقعون فى التصنيفات الآتية :

-الضحية المستفز : وهو الذى يظهر سلوك مزعج ومثير، وهو كذلك عدوانى ومجادل ويتميز هذا الشخص بالعفوية، وهو شخص سينتقم إذا هاجمه أحد0

-الضحية السلبى : هو دائماً حذر وهادئ ويبكى بسهولة وينهار بسرعة إذا حدثت له مشاغبة، ويفتقر إلى التوكيدية ويخضع بسهولة وتنقصه روح الدعابة والمهارات الاجتماعية0

-الضحية المتفرج : وهو الذى لا يتخذ موقفاً ضد المشاغب بسبب الخوف فهو يشعر بأنه هدف محتمل للمشاغبة، ويشعر بالذنب نتيجة فشله في التصرف، كذلك لديه درجة متوسطة إلى مرتفعة من التعاطف والحساسية0

ورأى ***ماتوسوفا*** ***Matusova (2000 : 56)*** أن ضحية سلوك المشاغبة ممكن أن يكون أى شخص، لكن الأكثر عرضة لخطر ذلك السلوك" هم :

1-قادم جديد إلى الفصل0

2-طفل له موهبة خاصة أو ميزة معينة0

3-طفل قبيح0

4-طفل رقيق ومهذب0

5-طفل له علاقة جيدة مع المعلم0

6-طفل له خلفية اجتماعية أو اقتصادية غير مميزة0

7-طفل من جماعة عرقية مختلفة0

8-طفل معاق0

وأكد كل من ***شوارتز وآخرون*** ***Schwartz et al., (1993)***، ***واريلاند*** ***Irelan (2000)***، ***وكالتيالا – هينو*** ***Kaltiala – Hino (2000)*** ***وإيريلاند*** ***Ireland (2001)*** ***وبالدراى وفارينجتون*** ***Baldry & Farrington (2004)*** على أن الضحايا يتميزون بعدد من الصفات وهى كالتالى :

1-الضحايا يشعرون بالوحدة والاكتئاب وهم غير أكفاء اجتماعياً0

2-يقوم الضحايا بتوجيه عدوان إلى الداخل نحو الذات0

3-الضحايا يبدون ضعفاء وغير توكيديين وعرضه للخطر0

4-الضحايا لديهم تقدير ذاتى منخفض0

وذكر ***جوفونين وآخرون*** ***Juvonen et al., (2003 : 1232)*** أن "الضحايا لديهم مشكلات صحية جسمية مثل بلل الفراش والصداع وآلام المعدة ومشكلات فى النوم، ويعانى الضحايا من نفس المشكلات النفسية والجسدية التى يعانى منها المشاغبون والمشاغبون/ الضحايا"0

واتفق كل من ***أولويس*** ***Olweus (2004)*** ***وبرينر وآخرون*** ***Brener et al., (2004)*** على أن هناك نوعين من الضحايا :

- نوع أكثر اختياراً لحدوث المشاغبة لهم وهم الضحايا السلبيون، وهم التلاميذ الذين ربما يتميزون بأسلوب سلوكى خاضع والغير عدوانيين نسبياً، فهؤلاء الضحايا نادراً ما يثيرون هجمات ضد المعتدين عليهم أو يقتصون منهم0
- النوع الأقل وقوعاً كفريسة للمشاغبين، هم التلاميذ الذين يسمون الضحايا المستفزين وهم المعروفين أيضاً بالضحايا العدوانيين، كذلك هم الأطفال الأكثر كراهية فى جماعات الأقران ولهم مكانة اجتماعية أقل من الضحايا غير العدوانيين0

كذلك أشار كل من ***فوقية راضى (2001) وكوهن وكانتر*** ***Cohn & Conter (2003) وميللر*** ***Miller (2006)*** إلى أن "التلميذ يصبح ضحية لمشاغبة الأقران عندما يتعرض بشكل مستمر إلى عدوان من الأقران، كأن يوجه إليه طفل أو مجموعة من الأطفال ألفاظ كريهة، كذلك عندما يهدده أو يضربه أو يغيظه أحد الأطفال أو يرفض الكلام معه، وهذه الأفعال تحدث بشكل متكرر ويصعب على الطفل الضحية أن يدافع عن نفسه، أيضاً الأطفال الضحايا للمشاغبة يمكن أن يخبروا مشكلات نفسية تعوق نموهم الانفعالى والاجتماعى والأكاديمى وقد تستمر هذه المشكلات مدى الحياة"0

فى حين أن ***ليانج*** ***Liang (2006 : 26)*** أكد على أن "أى شخص يمكن أن يصبح ضحية للمشاغبة إلا أن التلاميذ الذين يقعون ضحية للمشاغبة يتم إدراكهم على أنهم مختلفين بطريقة ما عن التلاميذ الآخرين، وأحد هذه الاختلافات هى التوجه الجنسى فالضحايا ذوى الجنسية المثلية يقعون ضحية للمشاغبة بشكل أكثر من الضحايا ذوى الجنسية الغيرية"0

واتفق كل من ***أولويس*** ***Olweas (1991)*** ***وهوفر وآخرون*** ***Hover et al., (1993)*** ***وفيورنيس*** ***Furniss (2000)*** ***وروديكين*** ***Rodkin (2003)*** ***وفوكس وبولتن*** ***Fox &***

Boulton (2005) و فاليس Valles (2007) إلى أن ضحايا المشاغبة على أنهم أشخاص يتميزون بخصائص معينة وهى كالتالى :

1-لديهم قلق اجتماعى0

2-ليس لديهم شعور بالأمن0

3-يتجنبون اللعب مع زملاء الفصل فهم يشعرون بالوحدة والعزلة ويظهر عليهم الخجل0

4-دائموا البكاء بمفردهم ويظهر عليهم الخوف0

5-حماية زائدة من والديهم0

6-ينسون إحضار الأشياء المدرسية إلى الفصل0

7-يفتقرون لحماس الدراسة والمذاكرة ولذلك لديهم مشكلات أكاديمية كثيرة0

8-نشاط زائد0

9-متأخرون على الحصص ويكرهون المدرسة0

11-يمتنعون عن الحضور للمدرسة فهم يشعرون بأنهم غير منتمين لمعلميهم وأقرانهم ويشعرون بأنهم غير جذابين0

12-لديهم تقدير ذات منخفض"0

13-يظلون بمفردهم معظم الوقت0

جـ-المشاغبون / الضحايا :

المشترك الثالث فى موقف المشاغبة هو (المشاغب/ الضحية) فموقف المشاغبة لا يقتصر على المشاغب والضحية فقط فقد يحدث تطور فى الأحداث داخل هذا الموقف فيصبح المشاغب ضحية لمشاغب أقوى منه ويصبح الضحية مشاغباً على ضحية أضعف منه، ونشير إلى هذه الفئة (بالمشاغب/ الضحية) وهى تجمع بين صفات المشاغبين والضحايا0

وأشار ***ستيفنسون وسميث Stephenson & Smith (49 : 1989)*** إلى "وجود نوع فريد من التلاميذ والذين يقعون بين المشاغبين والضحايا فالأطفال فى هذا النوع الثالث يصنفون أنفسهم كمشاغبين وكضحايا والذين نسميهم المشاغبون/ الضحايا، وهى تمثل حوالى 6%من إجمالى عدد الطلاب المشاركين فى موقف المشاغبة"0

وخلص ***تويملو وساكو Twemlow & Sacco (301 : 1996)*** إلى أن "المشاغبين/ الضحايا يعانون من العديد من المشكلات فى المدرسة وفى العلاقات الاجتماعية، وأيضاً هم عرضة لاضطرابات نفسية مختلفة مثل اضطرابات خلل الانتباه وفرط النشاط والشيزوفرينيا

والبارانويا والاضطرابات الوجدانية أحادية القطب وثنائية القطب ونخبة من النوبات المرضية وتعاطى المخدرات"0

وأكد ***كومبيوليانين وآخرون*** ***Complainen et al., (1998 : 711)*** على أن "المشاغبون/ الضحايا لديهم مزيج من سمات الضحايا والمشاغبين فعلى سبيل المثال يميل المشاغبون/ الضحايا إلى أن يكونوا أقوياء وعدوانيون فى مواقف معينة وضعفاء، وغير عدوانيون فى مواقف أخرى، وعند مقارنتهم بالأطفال المشاغبين فقط كان المشاغبون/ الضحايا أكثر نشاطاً وإظهاراً لسلوكيات خارجية أكثر من الآخرين"0

وفى هذا السياق أوضح كل من ***إيرلاند*** ***Ireland (2001)*** ***ورجبى*** ***Rigby (2003)*** ***وجاسين وآخرون*** ***Jassen et al.,*** (***2004***) أن "المشاغبين الخالصين والضحايا الخالصين ليسوا فقط هما النوعان الوحيدان المنخرطان فى سلوك المشاغبة فبعض الأفراد الذين يقعون ضحايا للمشاغبة سوف يشاغبون عندما تحين لهم الفرصة، كذلك الذين يشاغبون سوف يقعون ضحايا فالمشاغبون/ الضحايا هم الذين يعانون من كلا الجانبين، فهم تلاميذ خانعون تتم مشاغبتهم دوماً وفى المقابل يبدأون فى مشاغبة الآخرين، كذلك تم وصفهم بأنهم جدليون ومولعين بالقتال وقد يعملون بالتعاون مع مشاغبين حقيقيين كمساعدين وتابعين0

وأشار كل من ***هاينى وآخرون*** ***Hayine et al., (2001)*** ***وداك وآخرون*** **Dacke et al.,** (2003) و***بيرين وهورنينج*** ***Perren & Horning (2005)*** إلى أن المشاغبين/ الضحايا هم :

1-أكثر فئة يتم نبذها اجتماعياً من أقرانهم فعلاقاتهم الاجتماعية ضعيفة وهم أقل شعبية0
2-أكثر إظهاراً لمشكلات سلوكية مثل التدخين وتناول الكحوليات والسرقة0
3-أقل مشاركة فى المدرسة0
4-لديهم مستويات مرتفعة من الاكتئاب والشعور بالوحدة والاغتراب0

ومن ناحية أخرى أكد ***فاريس*** ***Faris*** (***36 : 2006***) على أنه "من بين الأطراف الثلاثة المشاركون فى سلوك المشاغبة (المشاغبون ، الضحايا ، المشاغبون/ الضحايا) فإن المشاغبون / الضحايا هم الأعلى فى وجود مشكلات القلق، ولقد وجد أن هؤلاء التلاميذ لديهم علاقات أسرية متصارعة فهذه الأسر قد أظهرت نقصاً فى العاطفة والترابط، كذلك مستويات مرتفعة من العداء والبغض فهؤلاء الأشخاص (المشاغبون/ الضحايا) لديهم خلفيات أسرية مؤذية سواء إيذاء جسدى أم لفظى أم نفسى"0

أما ***بيتيت*** ***Pettit (1997)*** ***وبونتزر*** ***Pontzer (2007)*** فوصفا هذا النمط من الأشخاص بأنهم "أفراد غير ملائمين اجتماعياً وذلك من خلال تهذيبهم الآخرين بشكل عدوانى

من أجل توطيد الهيمنة، وبالتالى تضخيم تقديرهم الذاتى وربما ذلك رداً على إحباط متزايد ومشاعر بعدم الكفاءة الاجتماعية وربما قد تنتج هذه المشاعر من وقوعهم كضحية"0

د-المتفرجون أو المشاهدون :

المشترك الرابع فى موقف المشاغبة وهو المتفرج فعندما يحدث موقف المشاغبة يتفاعل المشاغب والضحية ويبقى المتفرج على هذا الموقف فإما أن يشترك فى الدفاع عن الضحية، وإما أن يدعم المشاغب ويشترك معه وأما أن يقف على الحياد لا يدافع عن هذا ولا يشترك مع ذاك، فيقف لا حول له ولا قوة فهو خائف أن يكون هو الضحية القادمة ويحاول تجنب المشاكل التى سوف تنهال عليه إذا ساعد الضحية0

فلقد أكد كل من ***هازلر Hazler (1996) ورون Ron (1997) وإسليا وسميث Eslea & Smith (2000)*** على أن "هناك أشخاص آخرون غير المشاغبين أو الضحايا موجودين فى موقف المشاغبة وهؤلاء الأشخاص لهم دور أساسى وفعال فى موقف المشاغبة، فالبعض فهم يحاول مساعدة الضحايا والبعض الآخر يقدم العون للمشاغب فيزيد الموقف اشتعالاً، بينما آخرون يرون أنهم ينبغى عليهم المساعدة لكنهم لا يفعلون شيئاً ويحاولوا إقناع أنفسهم أن المشاغبة ليست من شأنهم"0

كما أشار ***رجبى وسلى Rigby & Slee (1991) وبالدراى (2004)*** إلى أن "هناك بعض الأشخاص المشاهدون لموقف المشاغبة لا يشعرون بالتعاطف تجاه الضحايا ويؤيدون بالفعل الأعمال المؤذية فهم يرون المشاغبين على أنهم أقوياء وشجعان وواثقين من أنفسهم، وربما يكون ذلك متوقعاً بسبب المعايير التى تكنها معظم مجتمعاتنا عن الرجال فهذه المجتمعات تشجع الرجال على إشباع أنماطهم الذكورية التقليدية فيجب على الرجال أن يكونوا عدوانيين وغالباً ما يتم حثهم على التصرف بتلك الطريقة، وعلاوة على ذلك فهذه المجتمعات تغضب من الضعفاء والخاضعين، ولهذا ينظر إلى المشاغب بشكل مقبول وينقم المجتمع على ضحايا المشاغبة فالضحايا ضعفاء ويستحقون مشاغبة الآخرين لهم"0

هذا واتفق كل من ***سالميفالى Salmivlli (2001) وسامبسون Smpson (2002) وأولويس Olweus (2004)*** على أن المشاهدون يمكن وضعهم فى التصنيف التالى :

أ–المشاهدون المساعدون، أو المعززون أو المتفاعلون أو التابعين : هؤلاء التلاميذ يقدمون العون والمساعدة للمشاغب وينحازون إليه ويختارون المشاركة النشطة فى سلوك المشاغبة مما يؤدى إلى تطوير حدة المشاغبة وزيادة خطورتها، فهؤلاء يسخرون من الضحايا ويتفاعلون مع المشاغب وذلك خوفاً من أن تدور الدائرة عليهم0

ب–المشاهدون الخارجون : هم تلاميذ لا يشاركون فى موقف المشاغبة فلا يحاولوا تقديم العون للضحية، وكذلك لا يحاولوا مساندة المشاغب فلقد اختاروا عدم فعل شئ0

جـ–المشاهدون المدافعون : هم الذين يحاولوا وقف سلوك المشاغبة من خلال الدفاع عن الضحية"0

وأكد ***ماتسيوس Mattheus (2006 : 10)*** أن "السياق المحيط بسلوك المشاغبة يشير إلى دور المتفرج أو المشاهد فغالباً ما تحدث المشاغبة فى المدرسة وفى وجود زملاء الدراسة والمعلمين وأشخاص آخرين من هيئة المدرسة، وبسبب ردود الأفعال الخاصة بالمتفرجين فغالباً ما لا يشعر الضحايا بالأمن والأمان"0

وفى ذلك أشار ***فالليس Valles (2007 : 6)*** إلى أنه "ربما يشعر المتفرج بالانبهار والتأثر بقوة المشاغب ويخاف من كونه الضحية القادمة للمشاغب، وهذا يخرج الضحية أكثر وأكثر من جماعة الأقران ويجعل من الصعب على الآخرين أن يدافعون عنه ويقفوا بجانبه وذلك لأنهم أيضاً خائفين، كذلك فالأشخاص الذين يشاهدون يوفرون الجمهور للمشاغب فهم يعززون سلوك المشاغبة فقط من خلال تواجدهم فى المكان وإبداء الاهتمام الإيجابى ووضع التعليقات وأحياناً المشاركة"0

7-صور سلوك المشاغبة :

لقد تعددت وتنوعت صور وأشكال سلوك المشاغبة فهناك العديد من الأنواع المختلفة لهذا السلوك والتى يشترك فيها التلاميذ بأدوارهم المختلفة0

فلقد أشار بعض الباحثين أمثال ***أولويس Olweus (1993) وأوكونيل وآخرون O'Connel et al., (1999) وبالدراى وفارينجتون Baldry & Faringtion (2000) وفيريل وسميث Ferrel – Smith (2003) وإسبيلاج وسويرر Espelage & Swerer (2004) وهانوفر Hanover (2006) وبونتزر Pontzer (2007)*** إلى أن سلوك المشاغبة يمكن تقسيمه إلى نوعين :

أ-المشاغبة المباشرة :

وتكون من خلال الهجوم الجسدى على الضحية والأمثلة على ذلك عندما يقوم تلميذ بضرب أو دفع أو ركل أو تقييد تلميذ آخر، كذلك يمكن أن يشمل هذا النوع من المشاغبة على استخدام الألفاظ السيئة والمهينة وجهاً لوجه ضد الضحية، أيضاً يتضح هذا النوع عندما يقوم المشاغب بإلقاء كتب التلميذ الضحية من بين ذراعيه أو التظاهر باصطدام الذراع معه ثم قول أن ذلك كان بالصدفة على الرغم من أن الضحية يعرف أن الأمر ليس كذلك0

ب-المشاغبة غير المباشرة :

وفيها يستخدم المشاغب تكتيكاً غير جسدى مثل التحدث عن الضحية بصورة سيئة أمام التلاميذ (الغيبة) ونبذ الضحية وخصامة وتجاهله ونشر الشائعات غير الصحيحة عنه وإفساد علاقاته الاجتماعية، ويكون الهدف العام لهذا النوع إحداث ضرر نفسى لشخص آخر"0

وهناك آراء أخرى تؤكد على أن هناك أنواع متعددة لسلوك المشاغبة التى يمكن سردها فى النقاط التالية :

أ-مشاغبة لفظية مباشرة :

مثل الألقاب والكنايات والإغاظة والمكايدة والتوبيخ والإهانة والسخرية وإطلاق المسميات والتحقير وجهاً لوجه للضحية0

ب-مشاغبة لفظية غير مباشرة :

مثل نشر شائعات وقصص وروايات باطلة ومزيفة ومشينة عن الآخرين 0

جـ-مشاغبة العلاقات الاجتماعية :

وهى تشير إلى الضرر الذى يلحق بعلاقات الضحية مع أقرانه، وكذلك الضرر الذى يصل إلى مكانته، وهذا النوع يشمل الغيبة والنميمة والقيل والقال، كما أن مشاغبوا العلاقات الاجتماعية يحاولون إقناع أقرانهم بنبذ واستبعاد شخصاً معيناً واستئصال الضحايا من علاقاتهم الاجتماعية0

د-مشاغبة جسدية بسيطة :

تشمل الدفع والعرقلة والبطح والقرص والخدش 0

هـ-مشاغبة جسدية شديدة :

تتضمن الركل المؤدى إلى إيذاء والضرب المبرح والتهديد بالسلاح 0

و-مشاغبة غير لفظية :

وهذا النوع أيضاً يشمل على تهديدات قد تصل إلى حد العداء ولكنها تهديدات من نوع آخر فهى ترتكب بدون ألفاظ، وذلك من خلال الملامح الجسدية أو نظرات العين وغيرها من الإشارات أو الإيماءات أو النظرات أو الأفعال التى تحمل دلالة جارحة يترتب عليها إحساس بالتدنى يصاحبه شعور خاص بالامتهان وفقدان الكرامة0

ز-مشاغبة جنسية :

وهى تشمل أى تعليقات أو أفعال ذات طبيعة جنسية غير مرحب بها وتجعل المتلقى يشعر بعدم الارتياح ويشعر بالإحراج مثل اختلاس النظر والتحرش الجنسى والاعتداء الذى ينطوى على اللمس والاتصال البدنى أو الاعتداء الجنسى الصريح0

ح-المشاغبة التكنولوجية :

المشاغبة التكنولوجية تنطوى على استخدام أدوات الاتصال التكنولوجية لمشاغبة الآخرين مثل استخدام رسائل الهاتف المحمول ونشر صور فاضحة وتعليقات مهينة عن الضحية على شبكات الكمبيوتر والانترنت، وهذا النوع من المشاغب يجعل مستخدميها يسببون الألم للآخرين، ***شارب وسميث Sharp & Smith (1991) وباتش ونوف batsche & Knaff (1994) وكرايج وآخرون Craig et al., (2000)، ومارينى وآخرون Marin et al., (2001) ورجبى Rigby (2002) وهارمون Harmon (2004)، وميللر Miller (2006)، ومحمد كمال (2006)، وتحية عبد العال (2006)، وبيرجر Barger (2007) وجاكوبسون Jacobson (2007) ومصطفى مظلوم (2007)***0

كما أضاف ***بانكس Banks (1997) وليوس وآخرون Lewis et al., (1998)*** "نوع من المشاغبة وهو المشاغبة العنصرية : أى استخدام تعليقات وأفعال تحتوى على محتوى عرقى أو عنصرى (مباشر أو غير مباشر)، والتى تجعل الضحية يشعر بالإهانة لسماعه تلك التعليقات"0

وذكر ***ليانج Liang (2006)*** أن "هناك أيضاً ما يسمى بالمشاغبة المدفوعة بالكراهية Hate-Motivated bullying وهذا النوع لا تتم ممارسته فى الغالب ولكنه موجود بالفعل، فالمشاغبون يشتركون فى هذا النوع عندما يتحيزون ضد جماعة معينة، وفى ظل تلك الظروف ربما يهاجم المشاغب الضحية بسبب جنسيته أو عرقه أو دينانته أو قوميته أو بسبب إعاقات جسدية أو عقلية، وفى بعض الأمثلة ربما يبالغ المشاغب فى سلوكه حيث يخترق القانون ويصبح الأمر جريمة كراهية حقيقية"0

وبناءاً على الرؤى السابقة السابقة فسلوك المشاغبة يتضمن مجموعة من السلوكيات الغير مقبولة اجتماعياً، وسواء كانت المشاغبة مرئية يمكن مشاهدتها أو غير مرئية (خفية) لا يمكن ملاحظتها ومشاهدتها فإن المشاغبة بوجه عام يمكن تقسيمها إلى :

1-المشاغبة اللفظية : هى صفة من صفات المشاغبة والتى يستخدم فيها المشاغب الألفاظ والتعليقات المهينة، وكذلك يستخدم المسميات الساخرة للتقليل من شأن ضحيته0

2-المشاغبة غير اللفظية : وهى تلك المشاغبة التى ينعدم فيها استخدام الكلمات والألفاظ المنطوقة، ولكن يستخدم فيها العبارات المكتوبة، وكذلك يستخدم فيها تعبيرات الوجه أو لغة الجسم والتى قد تكون أكثر إيلاماً وإهانة للضحية أيضاً فى هذا النوع يقوم المشاغب بتصرفات وأفعال لمضايقة ضحاياه والتقليل من شأنهم0

3-المشاغبة الاجتماعية : وهى نوع من المشاغبة يكون عن طريق إفساد العلاقات الاجتماعية للضحية واستبعادهم من الجماعات، ففى هذا النوع يدمر المشاغب دائرة الأصدقاء أو دوائر الأصدقاء التى ينتمى إليها الضحايا ويخرجهم منها0

4-المشاغبة الجسدية : وهى تلك المشاغبة المتمثلة فى الضرب والبصق والركل والعرقلة، وغير ذلك من السلوكيات التى تهدف إلى الإيذاء الجسدى للضحية قبل الإيذاء النفسى0

5-المشاغبة التكنولوجية : وهى نوع مختلف عن المشاغبة وجهاً لوجه حيث يمكن للمشاغب الاختفاء خلف اسم مجهول أو مستعار على الإنترنت ويستطيع مشاغبة عدد كبير من التلاميذ وبمعدل سرعة أكبر، كذلك استخدام أجهزة المحمول وغيرها من الوسائل التكنولوجية التى يمكن أن يهين بها المشاغب ضحيته0

كما ترى الباحثة أن كل تلك الأنماط السابقة للمشاغبة تلمس وجدان ومشاعر الضحية بكل وسائلها وطرقها، مما يسئ لحالته النفسية ويجعله عرضة إلى الإصابة باضطرابات وأمراض نفسية قد تدمر حياته ومستقبله فهى فى مجملها مشاغبة نفسية0

8-الفروق بين الجنسين فى ممارسة سلوك المشاغبة :

هناك اتفاق بين عدد من الباحثين أمثال ***بالدراى وفارينجتون*** ***Baldray & Farington (2000)*** ***ويولتون*** ***Poulton (2002)*** ***وفيكس وآخرون*** ***Fekkes et al., (2004)، ومحمد كمال (2006)*** على أن "الذكور ينخرطون فى سلوك المشاغبة بشكل أكثر من الإناث فالذكور لديهم ميل نحو مشاغبة الذكور والإناث فى حين أن البنات يشاغبن الإناث الأخريات فى الغالب، أيضاً سلوك المشاغبة يحدث داخل نفس الجنس بمعدل أكبر من حدوثه إذا اختلف الجنس فالذكور يميلون إلى مشاغبة الذكور أكثر من مشاغبتهم للإناث، كذلك الضحايا الذكور يكونوا أكثر من الإناث، بالإضافة لذلك وجد أن الذكور والإناث لديهم آراء متشابهة بشأن المشاغبين والمشاغبة فعندما يقوم مشاغب بمشاغبة تلميذ من نفس الجنس يكون هناك تعاطفاً أكثر مع الضحية وعند اختلاف جنس المشاغب والضحية يلام الضحية بسبب تورطه"0

وأشار ***بالدراى*** ***Baldray (2004 : 589)*** إلى أنه "على الرغم من أن معظم المشاغبين هم من الذكور إلا أنه يوجد أيضاً مشاغبات ولكل نوع طريقته التى يظهر بها هذا

السلوك، فيتصف الذكور بطرق عديدة مثل الاستقلال والعدوانية والجرأة، وفى الواقع يعتقد أن الذكور إذا لم يتصرفوا بشئ من العدوانية فسوف ينظر إليهم على أنهم ضعفاء وجبناء من جانب أقرانهم، أما الإناث فيشتركن فى المشاغبة المتعلقة بالعلاقات ومع هذا فبعض الإناث يشتركن فى الأشكال المباشرة للمشاغبة، لكن هذه الأمور ليست بصورة متكررة مثلما يفعل الذكور"0

وفى نفس الاتجاه ذكر ***كوشندرفر ولاد Kochenderfer & Ladd (1997) وجومبل وميدان Gumple & Meadan (2000) وداك وآخرون Dack et al., (2003)، وكروثر ليفنسون Crothers & Levinson (2004) وجاكوبسون Jacobson (2007) وبونتزر Pontzer (2007)*** أن "هناك اختلافات فى الطريقة التى يشترك بها الذكور والإناث فى سلوك المشاغبة فالذكور يشتركون فى الماشغبة المباشرة أكثر من الإناث فالتلاميذ الذكور عندما يشاغبون أقرانهم فإنهم يؤذونهم بدنياً فالعنف الجسدى طبيعة أساسية فى مشاغبة الذكور، فى حين أن الإناث يملن إلى المشاركة فى العدوان اللفظى الغير مباشر أكثر من الأشكال الأخرى للمشاغبة، وهذا النوع يمثل نشر الشائعات وإطلاق المسميات الساخرة والنميمة والغيبة والعزل الاجتماعى، وربما يسبب ذلك قلة الإبلاغ عن عدد المشاغبت والضحايا من الإناث وذلك لأن المشاغبة غير المباشرة صعبة التتبع والاكتشاف، كما أن كلا النوعين من المشاغبة لها تأثير نفسى مدمر على الضحايا، بالإضافة لذلك يشترك الذكور أيضاً فى لامشاغبة غير المباشرة ولكن بمعدل أقل من الإناث"0

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن معدل ممارسة سلوك المشاغبة بين الذكور يكون أعلى من معدل ممارسته بين الإناث، فالذكور بحكم تكوينهم الجسدى ونظرة المجتمع لهم يمكن أن يستخدموا أساليب المشاغبة الصريحة والمباشرة مثل الضرب والركل والعرقلة وغيرها من الأساليب التى يعتمدون فيها على قوتهم البدنية كمظهر من مظاهر الرجولة، كذلك يستخدمون أسلوب الإذلال والتهديد أى أنهم يستخدمون كلا النوعين من أساليب المشاغبة المباشر منها وغير المباشر، أما الإناث فيعتمدن فى مشاغبتهن بصورة أعلى على استخدام الأقاويل والقيل والقال فنشر الشائعات المغرضة والتقليل من شأن الآخرين وإفساد الصداقات والعلاقات الاجتماعية هى الأسلوب الأكثر تداولاً بين الإناث، أيضاً يترتب على ذلك أن يكون معدل الضحايا الذكور أعلى من الضحايا الإناث0

9- الفرق بين السلوك العدوانى وسلوك المشاغبة :

السلوك هو الطريقة التى يتصرف بها الشخص بوجه عام أو فى وقت معين، ولكن إذا تضمن هذا السلوك أفعالاً سلبية وغير مقبولة فإننا نطلق عليه سلوك غير اجتماعى، ومن ضمن

السلوكيات الغير الاجتماعية التى يحدث بينها خلط لدى بعض الباحثين السلوك العدوانى وسلوك المشاغبة0

فالبعض ينظر إلى السلوك العدوانى على أنه سلوك سلبى وفى ذلك اتفق ***عصام العقاد (2001) وإجلال سرى (2003)*** على أن "السلوك العدوانى هو سلوك ينطوى على شيء من القصد والنية ويصاحبه كراهية وغضب ويمارس من جانب شخص معتدى ضد شخص آخر (إنسان أو حيوان) بقصد إيذائه والإضرار به، أيضاً من يمارسون هذه الممارسات العدوانية السلبية يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية ولديهم أفكار ومعتقدات غير عقلانية تدعم لهم ممارسة السلوك العدوانى لذلك فهو سلوك يخالف معايير السلوك الاجتماعى"0

كما أوضح ***جولدنسن Goldenson (1984) ونبيل حافظ ونادر قاسم (1993)*** أن "السلوك العدوانى يأتى الفرد فى مواقف الإحباط التى يعاق فيها إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتى من السلوك ما يسبب أذى له [عدوان داخلى موجه نحو الذات] أو للآخرين، وطبقاً لنظرية فرويد فإن الدافع العدوانى هو فطرى وعزيزى وعند دولارد وميلر" فإنه رد فعل للإحباط"0

ومن جانب آخر هناك آراء تؤكد على أن السلوك العدوانى ليس بالسلوك السلبى على مدار الوقت فالسلوك العدوانى يعبر فى بعض الأحيان عن الإيجابية وتوكيد الذات فى صورته السوية لتحقيق طاقات الحياة، فالعدوان ظاهرة قوية يكمن خلفه طاقة لا يستهان بها وطاقة الإنسان قابلة لأن توجه نحو الخير والبناء والتعمير أو توجه نحو الشر والهدم والتخريب0 ***(صلاح مخيمر، 1984، وسناء سليمان 2008)***

كذلك أكد ***هشام الخولى (2004 : 337)*** على أن "العدوان من الظواهر الإنسانية المألوفة الملازمة للإنسان منذ مطلع حياته والتى تعبر عن نفسها بأساليب سلوكية مختلفة منها ما هو سوى ومنها ما هو مرضى (بفتح الميم والراء) حيث أن العدوان يكون ضرورياً للإنسان وذلك عندما يكون من أجل الحياة والبقاء وعندما يكون سلاحاً فى يد الإنسان يستخدمه فى معركته مع الطبيعة ومع الإنسان من أجل البقاء وتحقيق الوجود والتقدم والحفاظ على الذات وهو عكس ذلك إذا تحول عن وعى أو غير وعى إلى سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للإنسان أو بالنسبة لبيئته على السواء، وبذلك يجب أن نميز بين نوعين من السلوك العدوانى وهما العدوان الإيجابى وهو عدوان مشروع يستخدم فى الدفاع عن الذات أو تدعيمها والعدوان السلبى وهو الذى يكون موجهاً لهدم الذات أو الآخرين، أى أن السلوك العدوانى مقبول

فى بعض أشكاله وفى ظروف معينة، ومذموم ومرفوض فى البعض الآخر ومن هنا فإذا كان السلوك العدوانى كذلك فإننا لا نستطيع أن نقر بذلك بالنسبة لسلوك المشاغبة فهو سلوك مرفوض فى جميع أشكاله وفى كل ظروفه وأحواله، هذا بالإضافة إلى أنه سلوك متعلم وليس فطرى غريزى كما أنه لا يوجه نحو الذات وإنما يوجه نحو الآخرين"0

وأشار ***محمد كمال (2006 : 67)*** إلى "أن العدوان كغريزة موجود داخل أى إنسان على قيد الحياة، هذه الغريزة يتجسد عنها مجموعة من السلوكيات العديدة تظل الظروف المحيطة والخارجية والعوامل النفسية الكامنة هى التى تتحكم فى شكل هذا السلوك، فقد يتجسد هذا السلوك فى التدخين مثلاً [(تدمير الذات أو السرقة أو فى الرغبة فى القتل (تدمير الآخرين) أو فى المشاغبة (إيذاء الأقران على درجة الخصوص)]، إلا أن كل هذه السلوكيات ترد إلى وجود غزيزة العدوان هي المحرك الأساسى لها"0

وذكر ***مايو Mayo (2001) وجينفر (2002)*** أن هناك بعض الخصائص التى تميز سلوك المشاغبة عن السلوك العدوانى وهى :

- أن سلوك المشاغبة يهدف إلى التحكم وفرض السيطرة على الآخرين وهذا ما لا يتوفر فى السلوك العدوانى0
- عادة ما يكون المشاغب على دراية بضحاياه الذين هم أهداف سهلة بالنسبة له0
- أن سلوك المشاغبة له هدف وغرض واضح وليس طارئاً كالسلوك العدوانى0
- يحدث سلوك المشاغبة بشكل متكرر على مدار الوقت ولا يشترط ذلك فى السلوك العدوانى0
- عادة ما يحدث سلوك المشاغبة بدون سبب حقيقى وليس لمجرد رؤية الضحية0

ويلاحظ أن هناك اتفاق بين آراء الباحثين حول الخصائص التى تميز سلوك المشاغبة وتجعله منفرداً وسط عالم من السلوكيات الغير مقبولة اجتماعياً، وهذه الخصائص يمكن سردها فى النقاط التالية :

1 - سلوك المشاغبة سلوك متعمد ومقصود والذى فيه يتعمد المشاغب إيذاء وإحراج ضحيته وإذلالها0
2 - سلوك المشاغبة سلوك سلبى على مدار الوقت ويقصد به الضرر والإيذاء لشخص آخر (الضحية)0
3 - الطبيعة المتكررة لسلوك المشاغبة فيجب أن يحدث سلوك المشاغبة أكثر من مرة أى لابد من وجود شئ من التكرار 0

4 –عدم التوازن فى القوة بين المشاغب والضحية فالضحية عاجز عن الدفاع عن نفسه أمام المشاغب0

5 –السياق الاجتماعى للمشاغبة يعد خاصية هامة جداً وهو يشمل المشاغب، الضحية، المتفرج0

6 –يهدف سلوك المشاغبة على فرض السلطة أو السيطرة على الضحية، ***رجبى وسلى Riby & Slee (1992) وأولويس Olweus (1996) وتانى آخرون tanie et al., (2003) وفيكس وآخرون Fekkes et al., (2003) تحية عبد العال (2006) ومصطفى مظلوم (2007) 0***

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن سلوك المشاغبة يمكن أن يتصف بالخصائص التالية :

1–الخاصية الرئيسية لسلوك المشاغبة هى أن المشاغبة سواء الجسمية أو النفسية تحدث بشكل متكرر على مدار الوقت وذلك لخلق نمط مستمر من الإيذاء0

2–لابد من توافر النية للإيذاء فالمشاغب لديه تفكير وتخطيط وترتيب مسبق لما يريد أن يفعله وكيف يمكن أن يفعله0

3–صفات وشكل الضحية يميز سلوك المشاغبة فالمشاغب دائماً أقوى من الضحية سواء من ناحية القوة البدنية أو من ناحية القوة الاجتماعية، فالمشاغب لديه وضعه وسلطته بين جماعة الأقران وقد يكون له شعبيته بين المشاهدين فالاختلاف فى القوة هنا هو عامل أساسى وصفة رئيسية تميز هذا السلوك0

4–يتميز سلوك المشاغبة بعناصره الرئيسية وهى المشاغب والضحية فهما الأساس لهذا السلوك وقد يتوافر المتفرج وقد لا يتوافر وحينئذ تسمى بالمشاغبة الخفية0

وبناء على ما سبق يمكن للباحثة أن توضح الفرق بين سلوك المشاغبة والسلوك العدوانى فى الجدول التالي :

جدول (1) يوضح الفرق بين سلوك المشاغبة والسلوك العدوانى

سلوك المشاغبة	السلوك العدوانى
سلوك المشاغبة هو سلوك سلبى ومرفوض على مدار الوقت فهو لا ينطوى على جانب إيجابى0	-السلوك العدوانى ينطوى على جانب إيجابى (الدفاع عن الذات والوطن) وجانب سلبى (هدم الذات والتدمير والتخريب)0
-سلوك المشاغبة من خصائصه المميزة التكرار والاستمرار بإيذاء نفس الشخص لمدة طويلة0	-السلوك العدوانى قد يكون وقتى وغير مستمر تجاه نفس الشخص0
سلوك المشاغبة لا ينتج عن استفزاز من جانب الضحية بل بالعكس المشاغب هو الذى يبحث عن الضحية ويمارس عليه سلوكه وأثناء هذه الممارسة يكون الضحية فى أعلى درجات الاستسلام	-السلوك العدوانى قد ينتج عن استفزاز واستثارة من جانب الطرف المعتدى عليه وقد يقاوم المعتدى عليه المعتدى0
-النية المبيتة للإيذاء لابد أن تتوافر فى سلوك المشاغبة فبدونها لا يعتبر السلوك مشاغبة0	السلوك العدوانى قد ينطوى على نية مسبقة وقد لا ينطوى0
-ضحايا سلوك المشاغبة تجمعهم صفات وخصائص تميزهم وتجعلهم عرضة لسلوك المشاغبة باستمرار (سواء كانت هذه الخصائص نفسية أو جسمية)0	-السلوك العدوانى لا يشترط فى ضحايا صفات معينة0
الفرق فى القوة بين المشاغب وضحيته هى إحدى السمات التى ينبغى توافرها فى سلوك المشاغبة	قد يتضمن السلوك العدوانى على فرق فى القوة بين الطرفين المتصارعين ولكنه ليس بالشرط الأساسى فقد يحدث عدوان بين أطراف متساوية فى القوة
سلوك المشاغبة المشتركين الأساسيين فيه هما المشاغب والضحية أى أنه يمارس تجاه أشخاص بعينهم وليس تجاه الحيوان أو الجماد كما أن المشاغب لا يشاغب ذاته فهذا السلوك لا يوجه نحو الذات0	السلوك العدوانى فى بعض الأحيان يكون من خلال تدمير وتخريب الممتلكات وقد يوجه نحو الحيوانات وكذلك العدوان قد يكون تجاه الذات0

10- أسباب سلوك المشاغبة :

هناك العديد من الأسباب التى تساهم فى حدوث سلوك المشاغبة ومعظم هذه الأسباب قد تتعلق بالفرد نفسه سواء أسباب نفسية أو بيولوجية، كذلك البيئة الاجتماعية وخاصة جماعة الأقران تساهم فى حدوث هذا السلوك، أيضاً الأوضاع الأسرية والمدرسية تساهم هى الأخرى ويمكن توضيح هذه الأسباب فى النقاط التالية :

أ-الأسباب الأسرية0

ب-أسباب متعلقة بجماعة الأقران0

جـ-الأسباب المدرسية0

د-الأسباب النفسية0

هـ-الأسباب البيولوجية0

وفيما يلى عرض موجز لهذه الأسباب :

أ-الأسباب الأسرية :

اتفق كل من ***بوتالازا وآخرون*** ***Putallaza et al. , (1991)*** ***وسلى Slee (1994)*** ***ودونكان Duncan (1999)*** ***وهاينى وآخرون*** ***Haynie et al., (2001)*** على أنه "قد تم الاعتراف بالعوامل الأسرية على أنها مؤثرات هامة فى نمو سلوك كل من المشاغبين والضحايا، فقد تميزت بيئتهم الأسرية بالمشكلات المالية والاجتماعية والعزلة الاجتماعية والصراع الوالدى ومهارات ضعيفة لإدارة الطفل فالمشاغبون يعانون من نظام تأديب عنيف وقاسى، كذلك يقضى المشاغبون وقتاً قصيراً مع الراشدين فى المنزل، كما أن البيئات المنزلية لهم تفتقر إلى الدفء وهى عنيفة فى طبيعتها وبها إشراف والدى سيئ"0

وفى هذا خلص ***كرتنر وسميث*** ***Curtner – Smith (2000)*** ***ويدوم Widom (2000)*** ***وهشام الخولى (2004)*** إلى أنه "ربما يشاغب الطفل بسبب فشل فى الارتباط بشخص الوالد وشعور الطفل بعدم الأمن والأمان والشك والريبة فى الآخرين، فعندما ينشأ الطفل فى منزل به آباء وأمهات متسلطين وعدائيين ورافضين ولديهم مهارات ضعيفة لحل المشكلات وتواصل قليل فإنه يتعلم استدخال المشاعر ويعتقد بأن العلاقات غير مهمة ومعادية، كما أن التلاميذ الذين يقررون وجود مستويات منخفضة من الدعم الوجدانى مثل عدم الفهم أو عدم إبداء التعاطف عندما يكون الطفل حزيناً كانوا عرضة لمشاغبة أقرانهم فالآراء الباردة والسلبية من الآباء تجاه أطفالهم هى المسئولة عن سلوكيات المشاغبة"0

وكذلك أكد ***هيريرا ومكلوسكى*** ***Herrera & Miccloskey (2001)*** على العنف الأسر كسبب أساسى لسلوك المشاغبة فهناك علاقة بين العنف الأسرى وتطور السلوك الغير اجتماعى لدى أطفال هذه الأسر، فالأطفال الذين يتعرضون لعنف منزلى هم عرضة لخطر أن يصبحوا عنيفيين مقارنة بالأطفال الذين لا يتعرضون لهذا السلوك فهؤلاء الأطفال يتصرفون فى الغالب بشكل عدوانى ومنحرف وهم عرضة لأن يصبحوا مشاغبين أو عرضة لخطر تحولهم إلى ضحايا لسلوك المشاغبة فى المدرسة"0

وطبقاً لرأى ***نيوفيلد*** ***Neu feld (2002)*** ***ومونجولد Mogold (2006)*** "فالعلاقات الأسرية وخاصة العلاقات بين الأخوة والأخوات مهمة للغاية بالنسبة لسلوك المشاغبة فالأطفال الذين لديهم أكثر من أخ وأخت هم على الأرجح سيشاغبون أكثر من الآخرين فتفاعل الأخوة ربما يكون أرضية تدريبية للمشاغبين، بالإضافة لذلك فعدم التوازن فى القوة الموجود بين الأخوة والأخوات قد يساهم فى جعل التلاميذ مشاغبين أو ضحايا لسلوك المشاغبة، أيضاً عندما يسمح

الراشدون بالإغاظة والمضايقة والمشاغبة من خلال عدم التدخل فإنهم يبعثون برسالة فحواها أن الكلمات والتلعيقات الجارحة هى أمر مقبول فمهارات التربية الضعيفة تلعب دوراً هاماً فى سلوك المشاغبة، كذلك ربما يدعم الآباء سلوك المشاغبة من خلال قبوله كجزء طبيعى من النمو والارتقاء ويتركون أطفالهم يحلون مشكلاتهم بأنفسهم وهذا يمكن أن يؤدى إلى مشكلات خطيرة، لهذا فمن المهم للآباء أن يساعدوا الأبناء والأخوة والأخوات على تطوير مهارات التفاعل الاجتماعى وإدارة الصراع"0

واتفق كل من ***ستيفنز وآخرون*** ***Stevens et al., (2002)*** ***وفلورى وبوشانون*** ***Flouri & Buchanon (2003)*** ***وماثويس*** ***Mathews (2006)*** على أن "والدى المشاغبين قد أعربوا عن مستويات مرتفعة من التساهل تجاه العدوان وتجاه أساليب إدارة السلوك المعتمد على القوة، فآباء المشاغبين كثيراً ما يستخدمون أشكال عدوانية لفظية أو جسدية للتأديب أو الانضباط، فربما يكون مستوى تسامحهم مع العدوان مرتفعاً لأنهم أنفسهم يتفاعلون ويتصرفون بشكل عدوانى، بينما والدى الضحايا قد كشفوا عن إفراط فى الحماية لأبنائهما ومالوا إلى تشجيع أبنائهما إلى استخدام التجنب كاستراتيجية لحل المشكلة، لكن عندما يكون هناك مستوى طبيعى لإندماج الأم والأب مع الطفل فإن ذلك يرتبط بسلوكيات منخفضة للمشاغبة"0

وأيضاً أوضح ***بورس*** ***Bowers (1992)*** ***ولانغريشن وآخرون*** ***Langhrichsen et al., (2004)*** أن "آباء المشاغبون/ الضحايا يتصرفون بشكل عقابى نحو أطفالهم أكثر من آباء المشاغبين أو الضحايا، ولقد وجد أن المشاغبين / الضحايا لديهم والدين مفرطين فى الحماية أو مهملين فى حمايتهم"0

مما سبق تستطيع الباحثة أن تستنتج أن المشاغبين والضحايا لديهم حياة أسرية متشابهة إلى حد ما فكل منهم لديه دعماً والدياً أقل مقارنة بالأطفال الذين لم ينخرطوا فى سلوك المشاغبة سواء (كمشاغبين أو كضحايا) فالدعم المعنوى والمشاركة الوالدية هى جزء هام للغاية من حياة الطفل وارتقاءه كشخص سوى، وإذا لم يوجد هذا الدعم فسوف يكون هناك مشكلات أكثر خطورة فى المستقبل فنقص الدعم يجعل الضحايا يحتفظون بمشكلاتهم على أنها أسرار لأنهم لا يشعرون بأنهم سيحصلون على أى مساعدة مما يؤدى إلى زيادة انتشار سلوك المشاغبة وتمادى المشاغبين فى سلوكهم وبالتالى زيادة نسبة الضحايا، ومن هنا يجب أن يحرص الوالدين على استخدام أساليب وطرق فى تربيتهم ومعاملاتهم مع أبنائهم تساعدهم على تخطى هذه الأزمة وليس الانغماس فيها0

ب-أسباب متعلقة بجماعة الأقران :

فى حين أن الآباء والأمهات لا يزالوا الجماعة المرجعية المؤثرة أثناء عملية النمو وخاصة مرحلة الانتقال إلى المراهقة إلا أن الأقران المحيطون بالتلميذ لهم دوراً فعالاً ومؤثراً فى تلك العملية، وبالتالى يكون لهم تأثيراً واضحاً على سلوك المشاغبة0

فلقد اتفق ***كرياج وآخرون Craig et al., (2000 : 19)*** على أن "سلوك المشاغبة لا يحدث بشكل منعزل (أو فى عزلة) فحوالى 85% من أحداث المشاغبة تقع فى وجود أطفال آخرين، والأشخاص الذين يشاهدون سلوك المشاغبة يسمون المتفرجون وهؤلاء المتفرجون لديهم القدرة على التدخل فى سلوك المشاغبة وإراحة الضحايا ومنع المشاغبة المستقبلية بطريقة لا يمكن للراشدين وحدهم تحقيقها، فعلى سبيل المثال تحدث المشاغبة بشكل متكرر فى أماكن ليس عليها إشراف أو رقابة مثل الملاعب والفناء المدرسى حيث لا يتواجد الكبار وهنا لا نجد غير الأقران الذين يشاهدون تلك الأحداث وبناءاً على ردود أفعالهم إما تحدث تهدأة للموقف أو يزداد اشتعالاً"0

وفى نفس السياق أكد ***براوننج وآخرون Browning et al., (2003 : 81)*** على أن "الأقران هم جزء أساسى من مشكلة المشاغبة وجزء قوى من الحل، فعندما فحصت الأدوار التى يلعبها الأقران فى تشجيع وإحباط المشاغبة وتلك الأدوار قد شملت المساعدين الذين يشتركون بشكل مباشر فى سلوك المشاغبة والمعززين الذين يجتمعون لمشاهدة سلوك المشاغبة أو الضحك أثناء المشاهدة "والمدافعين الذين يحاولون جعل الآخرين يتوقفون عن المشاغبة "والخارجين" الذين لا يعرفون المشاغبة، وجد أن دور القرين المدافع هو مخفف محتمل لموقف المشاغبة بينما دور المساعدون والمعززون والخارجون هو دور مُدعم ومنشط لموقف المشاغبة"0

كذلك أكد ***رجبى Rigby (2003) وإسبيلاج وسوير Espelage & Swearer (2004) وتابر وبولتون Tapper & Boulton (2005)*** على أن "علاقات القرين يمكن أن تكون ضارة أو نافعة فى موقف المشاغبة فهى ضارة أو سلبية عندما يشجع التلاميذ المشاغبة من خلال رفض المساعدة أو التدخل عندما يشاهدون إيذاء القرين أو من خلال انتباه الأقران للمشاغبين ومساعدتهم لهم، أما الجانب النفعى فيكون من خلال دعم الضحايا فضحايا المشاغبة الذين حصولا على دعم من الأقران كانوا أكثر سعادة من الذين لم يحصلوا على ذلك"0

بالإضافة لذلك فلقد أشار ***سونج Song (2006 : 23)*** إلى "أهمية جماعة الأقران فى تخفيف الشعور بالقلق لدى الضحية وكذلك الشعور بالاغتراب والإذلال، كذلك فالمؤثرات الاجتماعية للأقران أثناء مرحلة المراهقة هى مكملة لتطور ونمو الشعور السليم بالذات وهو معلَّم

هام بالنسبة للمراهقة، ونقص هذه العلاقات الإيجابية للأقران يؤثر سلباً على نجاح إحراز هذا المعلَّم"0

وافترض ***كارتر Carter (25 : 2006)*** أن "نوع الأصدقاء هو أمر أكثر أهمية من عدد الأصدقاء فى التنبؤ بفرض تعرضهم للمشاغبة فالضحايا الذين صنعوا صداقات مع ضحايا آخرين قد حدثت لهم مشاغبة أكثر من الضحايا الذين لديهم أصدقاء غير ضحايا، وعلى العكس فعندما صنع الضحايا صداقات مع المشاغبين فقد حدثت لهم مشاغبة أقل من الضحايا الذين لديهم أصدقاء غير مشاغبين"0

وأوضح ***سيجل Siegel (9 : 2008)*** أن "التلاميذ يكونوا أكثر تعرضاً لخطر المشاغبة إذا كانوا مكروهين ومختلفين أو مرفوضين من جماعة الأقران أو كانوا يفتقرون إلى الأصدقاء ورفقاء الفصل المدعمين، فالغالبية العظمى من الضحايا كانوا مكروهين أو لم يكن لديهم رصيد كبير من الحب لدى جماعة أقرانهم وكون الشخص محبوباً من الأقران فهو أمر أكثر أهمية من وجود أصدقاء يحمون الشخص من الإيذاء والمشاغبة، لذا فقبول القرين يعمل كعامل وقائى ضد سلوك المشاغبة"0

جــ الأسباب المدرسية :

هناك العديد من العوامل المدرسية التى تزيد من سلوك المشاغبة وفى ذلك أشار ***إسبيلاج وآسيدو Espelage & Asidao (53 : 2001)*** إلى أن "الإشراف غير الكافى من المعلمون ومن إدارة المدرسة وكذلك المعلمون الداعمون لسلوكيات المشاغبة والأداء الأكاديمى الضعيف والمؤثرات السلبية للقرين كلها أمثلة للمؤثرات المدرسية التى ربما تساهم فى حدوث سلوك المشاغبة، ونتيجة لذلك فمن المرجح أن يقوم التلاميذ بإظهار سلوك المشاغبة"0

ذكر ***جاربارينو وديلارا Garbarino & Delara (19 : 2002)*** أن "بعض المعلمين والإداريين والآباء والتلاميذ زعموا أن حجم المدرسة و حجم حجرة الدراسة يسهم فى تكرار حوادث المشاغبة والسلوك الضار بالتلاميذ، فكلما زاد حجم المدرسة قل فيها الإشراف والانضباط المدرسى وبالتالى يرتفع معدل حدوث سلوك المشاغبة بين التلاميذ"0

ومن جانب آخر أكد ***بوساكى Bosaki (2-7 : 2003)*** على أن "حجم المدرسة وحجم حجرة الدراسة ليس له تأثير كبير على كيفية تصرف التلاميذ، فهناك مدارس صغيرة الحجم قد أعلنت عن مشكلات انضباطية للتلاميذ وخاصة سلوك المشاغبة"0

أيضاً هناك عوامل داخل بيئة المدرسة مثل آراء وسلوكيات وروتينات الراشدين وخصوصاً المعلمين والإداريين تلعب دوراً حاسماً فى تحديد المدى الذى إليه سوف تتضح مشكلة المشاغبة فى المدرسة فالمعلمون وهيئة المدرسة يتحملون مسئولية التدخل فآراء وأفعال المعلمين يمكن تلعب دوراً حيوياً فى خفض هذا السلوك من خلال مساعدة الطلاب على تغيير سلوكياتهم وتحويلها إلى قنوات مقبولة اجتماعياً، بالإضافة إلى أن ثقة المعلمين فى قدرتهم على التدخل المعالجة أحداث المشاغبة يعد العامل الأقوى لمكافحة هذا السلوك، ومن جانب آخر فإن آراء ومواقف المعلمين يمكن أن تلعب دوراً فى السماح بحدوث هذا السلوك فعندما يتجاهل المعلمون سلوك المشاغبة فإنهم يبعثون برسالة سلبية تؤيد وتدعم سلوك المشاغبة، كذلك ربما يصبح المعلمون أنفسهم مشاغبين تجاه تلاميذهم فالسخرية من التلميذ أو الاستهزاء به أمام بقية التلاميذ ربما يقلل من التقدير الذاتى للتلميذ وتجعله يظهر فى صورة الضحية أمام التلاميذ الآخرين، والمشاغبة من جانب المعلم ربما تكون أكثر شدة وإيلاماً للتلميذ فهؤلاء التلاميذ يلجأون فى الغالب إلى سلوك إنطوائى والذى يكون مدمر للذات وله تداعيات بعيدة المدى ***أولويس*** ***Olweus (2004) وداك وآخرون Dacke et al., (2005) وديل وآخرون Dill et al., (2004)***0

وأوضح ***فوناجى وخرون Fonagy et al., (319 : 2005)*** أن "التحصيل الأكاديمى السيئ والمشكلات المبكرة تنذر بانخراط إجرامى فى سنوات لاحقة، فالتحصيل الأكاديمى السيئ هو عامل خطورة والذى وجد أنه يزيد من تعرض الطلاب لخطر المشاغبة، أيضاً الصعوبات الأكاديمية ربما تحث على الابتعاد عن المدرسة أو تحث على سلوك المشاغبة ونتيجة لذلك فربما يشعر الطلاب بالرفض والإحباط"0

وخلص ***ميللر Miller (25 : 2006) وأولويس Olweus (2004) وكارتر Carter (2006)*** إلى أن "الفحص الدقيق لعلاقات حجرة الدراسة أى (التلميذ والمعلم والقرين) وكذلك القوة البشرية أى (فعالية الذات وتحديد المصير والتحكم الذاتى السلوكى) ربما يساعد فى تحديد العوامل التى تحبط سلوك المشاغبة وعدوان القرين، أيضاً وجد أن المناخ المدرسى والبيئة المدرسية من أهم العوامل التى تساعد على انتشار سلوك المشاغبة فالمناخ المدرسى المحسن قد اتضح أنه يقلل من سلوك المشاغبة وذلك عن طريق تحسين النظام والانضباط والمشاركة الوالدية والتوعية الأكاديمية العالية وعلاقات الأقران وكثرة الآراء الإيجابية تجاه المدرسة، أما المدارس الأخرى التى تتميز بالمناخ الفوضوى والسلبى فهى تساعد على زيادة معدل انتشار سلوك المشاغبة"0

وطبقاً ***لرأى كليفينسن*** ***Kleefisen (42 : 2007)*** فإن "نقص الإشراف فى المدرسة وخاصة فى الفناء المدرسى وحجرة الدراسة يمكن أن يزيد من انتشار المشاغبة المدرسية، ولقد أكد على أهمية وجود إشراف كافى من الراشدين مع التلاميذ فى فترات الفسحة وفى فترة الغداء وأثناء الأنشطة فكلما زاد عدد المعلمين المشرفين أثناء الفسحة والراحة كلما انخفض مستوى سلوك المشاغبة، فالإشراف الزائد على الفناء المدرسى والملاعب وحجرة الدراسة والممرات يمكن أن يقلل من المشاغبة المدرسية وذلك من خلال تعزيز عدم السماح والتسامح مع المشاغبة"0

د-الأسباب النفسية :

يعد الجانب النفسى سواء للتلميذ المشاغب أو الضحية أحد الأسباب الرئيسة التى تحرك سلوك المشاغبة، فهو قد يدفع المشاغب إلى ممارسة سلوكه ويجعل الضحية فى صورة واضحة وظاهرة أمام المشاغب0

واتفق ***بولاك*** ***Pollack (2000)*** ***وجليو وآخرون*** ***Glwe etla., (2000)*** ***وناسل وآخرون*** ***Nasel et al., (2001)*** على أن "تقدير الذات هو من أهم العوامل النفسية التى تتسبب فى سلوك المشاغبة فالتقدير الذاتى المنخفض لدى الضحايا يجعلهم فريسة سهلة للمشاغبين فهم يعتقدون أن الآخرين دائماً هم الأفضل ولديهم القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث الأخرى بطريقة أفضل منهم فتلك الصورة السلبية عن الذات تجعلهم أهدافاً سهلة وواضحة للمشاغبين، أيضاً المشاغب نفسه قد لا يخلو من التقدير الذاتى المنخفض فالمشاغب قد يكون تلميذاً فاشلاً دراسياً ويوجه غضبه نحو أشخاص أضعف منه ويتعامل بطرق قاسية، كما أن رؤيته للعالم رؤية سلبية وسلوكه هذا ما هو إلا إزاحة لتقدير ذاتى منخفض وعدم ثقة بالنفس0

كذلك أكد ***جارنر*** ***Garner (2003)*** ***ومحمد كمال (2006)*** على أن "ميل التلميذ المشاغب إلى العدوان هى أحد الدوافع الرئيبسة التى تساعد التلميذ على ممارسة سلوك المشاغبة فميكانيزم الإعلاء للغريزة العدوانية لم يعمل بالشكل الصحيح لدى التلميذ المشاغب وذلك بلغة التحليل النفسى، وبالتالى فسلوكه هذا ما هو إلا إفراغ للغريزة العدوانية بشكل سلبى"0

وأشار ***روتر – ريس*** ***Reuter – Rice (2005)*** ***وكاسيدى وتايلور*** ***Cassidy – taylor (2005)*** إلى أن "الأطفال الذين حدث لهم مشاغبة لديهم توافقاً اجتماعياً ووجدانياً سيئاً ويواجهون صعوبة كبيرة فى صنع الصداقات وعلاقاتهم سيئة مع زملاء الفصل، كذلك لديهم شعور قوى بالوحدة ومفهوم ذات سلبى، كما أنهم غير توكيديون ويعانون من أرق واكتئاب ولوم الذات ويفتقرون إلى الشعور بالأمان والسلام مع أنفسهم ومع العالم الذى يعيشون فيه وهذه

الصفات تجعلهم ضحايا جاهزين، فى حين أن من يهاجموهم يميلون إلى التوافق الاجتماعى والقدرة على إغراء الآخرين بالمشاهدة والمشاركة فى المشاغبة"0

وخلص ***آندرو Andreou (2004)*** إلى أن "الأطفال المشاغبين لديهم فعالية ذات مرتفعة تحركهم تجاه العدوان وتجعلهم يقدمون دوماً على المعاملة الخشنة مع زملائهم، كما أنهم ميكيافيليون بكل ما تحمله الكلمة من معنى فهم أشخاص مخادعون وانتهازيون وعدوانيين ويتجهون فقط نحو هدفهم مستخدمين كافة الطرق لكى يصلوا إليه، بينما الضحايا يتصفون بفعالية ذات منفخضة تجاه العدوان فخبرة التعرض للمشاغبة من الأقران لها تأثير على الإدراكات العدوانية للأطفال أى أنها تكتبها أو تلغيها، أيضاً الضحايا يتصفون بفعالية ذاتية منخفضة تجاه توكيد أنفسهم"0

كما اتفق ***رجبى Rigby (1996) وود wood (2007)*** على أن "التلاميذ المشاغبون يستمتعون بإيذائهم للآخرين ولديهم ميل ورغبة للسيطرة والهيمنة ولا يتعاطفون مع الضحايا، فهم يعتقدون أن التلميذ الضحية يستحق ما يحدث له فهو الذى يثير استفزاز المشاغب ويتربص للمشاغب ويخفى له نوايا عدائية وذلك حسب رؤية المشاغب فالمشاغبون قد لا يعترفون بأخطائهم بناءاً على وجهة نظرهم الخاصة"0

هـ-الأسباب البيولوجية :

تلعب العوامل البيولوجية دوراً لا يمكن إنكاره فى التأثير على سلوك المشاغبة وفى ذلك اتفق العديد من الباحثين أمثال ***أولويس Olwes (1996) وليب Lieb (2004) وستيوارت Stewart (2007) ومارجى Margie (2007)*** على أن "المشاغب هو ذلك التلميذ الأقوى جسدياً والأكبر حجماً والأكثر قوة الذى يهابه الآخرين ويتمتع بالذكاء والدهاء والقدرة على السيطرة والتحكم فى الآخرين، فى حين أن الضحية هو تلميذ ضعيف جسدياً وهزيل وقد يعانى من بعض الأمراض أو الإعاقات الجسمية التى تجعله عرضة لسلوك المشاغبة"0

وأشار ***جوفونين وآخرون Juvonen et al., (2005 : 1332)*** إلى أن "الضحايا لديهم مشكلات صحية جسمية مثل بلل الفراش والصداع وآلام المعدة ومشكلات فى النوم، وقد يعانى المشاغبون والمشاغبون/ الضحايا من نفس هذه المشكلات"0

وذكر ***رجبى Rigby (2003 : 2)*** أن "العوامل الوراثية تلعب دوراً هاماً فى سلوك المشاغبة وأنها ربما تتفاعل مع الظروف الاجتماعية، فمثلاً إذا كان الطفل يتمتع بصفات جسمية وصحية جيدة ولكن الحياة الأسرية التى يعيشها سيئة التوظيف مثل الحماية الزائدة من الآباء أو

عدم شعور الطفل بالحب والحنان فذلك ممكن أن يجعل من هؤلاء الأطفال ضحايا للمشاغبة أو يجعلهم مشاغبون"0

وأوضح ***جاكوبسون Gacobson (5 : 2007)*** أن الاختلافات فى النمو التى تحدث فى مرحلة المراهقة تؤثر على سلوك المشاغبة فبعض التلاميذ وخاصة الذكور فى تلك المرحلة قد تظهر عليهم علامات البلوغ بصورة أسرع من أقرانهم مثل ملامح الرجولة كخشونة الصوت وظهور الشارب واللحية والقوة الجسدية، بينما البعض الآخر يتأخر حتى تظهر عليه تلك العلامات مما يعطى فرصة لسلوك المشاغبة أن يظهر من خلال مضايقة التلاميذ الأقوى بدنياً للتلاميذ الأضعف بدنياً، كما أكد جاكوبسون على أن المشاغبة ما هى إلا نوع من التباهى المبتذل والذى يكون واضحاً أثناء المراهقة المبكرة حيث تكون المكانة الاجتماعية فى حالة تقلب سريع بسبب التغيرات الجسمية السريعة المشار إليها مسبقاً0

11- النظريات المفسرة لسلوك المشاغبة :

اختلف العلماء والباحثون فى تفسيراتهم التى قدموها لسلوك المشاغبة كل من وجهة نظرة الخاصة فمنهم ما يراها على أنها سلوك متعلم، فى حين يراها البعض الآخر على أنها ترجع إلى التغيرات التى تحدث أثناء عملية النمو، وآخرون يروها على أنها نتيجة للبيئة الاجتماعية والسياق الاجتماعى0

أ-سلوك المشاغبة من منظور التحليل النفسى :

ذكر سامى محمود وعبد السلام التفاش (1998 : 16) أن فرويد (1940) رأى أنه "كراسب من رواسب فترة الطفولة الطويلة التى يعيش فيها الإنسان الناشئ معتمداً على والديه تتكون فى الأنا منظمة خاصة يمتد فيها تأثير الوالدين يطلق عليها الأنا الأعلى، وبقدر ما ينفصل هذا الأنا الأعلى عن الأنا أو يعارضه، فهو يكون قوة ثالثة ينبغى على الأنا أن يعمل لحسابها"0

كذلك أشار عزت راجح ومحمد فتحى (1992 : 57) أن فرويد (1932) أكد على أن "الأنا الأعلى وهو الذى يضطلع بسلطة الوظيفة الوالدية وأهدافها بل وأساليبها ليس مجرد وصى على نفوذ الوالدين، لكنه وريث هذا النفوذ بالفعل، فإن علمية تحويل الوظيفة الوالدية إلى الأنا الأعلى للطفل عملية أساسها ما تسميه "التقمص" ونعنى بهذا أن يصبح الأنا على شاكلة أنا آخر فيتصرف الأنا الأول بنفس الطريقة التى يسلك بها الأن الثانى فيحاكيه أو كأنه يسيصغه فى نفسه"0

ولقد وصف كل من ***دانكان*** ***Duncan (1999)*** ***وهاينى وآخرون*** ***Hynie et al., (2001)*** ***وستينبرج*** ***Steinberg (2000)*** ***وويدوم*** ***Widom (2000)*** ***وهريرا ومكلوسكى*** ***Herrea & Maccloskeye (2001)*** البيئة الأسرية التى تحوى الأطفال والمراهقين المشاغبين بأنها بيئة تعد القسوة والعنف رمزاً لها فيسودها أنواع مختلفة من نماذج العنف الأسرى0

وحيث أن التوحد باعتباره ميكانيزم دفاعى هو استدخال أنا آخر والتعايش به، هذا ما دفع الباحثة للاتفاق مع ***هشام الخولى (2004) ومحمد كمال (2006)*** فى أن "التلميذ المشاغب لأقرانه فى المدرسة هو تلميذ توحد مع شخصية عدوانية تعلم من خلالها أن العدوان هو الأسلوب الأمثل فى التعامل مع الآخرين والسيطرة عليهم والتحكم فيهم وأن العنف والهيمنة هما أسلوب السيادة والسيطرة"0

وثمة نقطة أخرى يمكن للباحثة من خلالها النظر لسيكولوجية المشاغب وهى ميكانيزم الإزاحة فقد يكون هذا السلوك العنيف من قبل المشاغب ما هو إلا إزاحة لهذا الكم من الإساءة التى يتعرض لها فى المنزل، وهذا يفسر أن بعض التلاميذ قد يكونوا مشاغبين فى مواقف وضحايا فى مواقف أخرى، فالطفل المشاغب يحاول إزاحة ما تعرض له من إساءة وقهر من آخر يرى أنه أقوى منه حتى وإن كانت هذه القوة وهمية إلى شخص آخر يسعى المشاغب إلى الشعور بقيمة ذاته أمامه0

ومن ناحية أخرى وطبقاً لرؤية أوتوفنخل (1969 : 663) فإن "مشكلات المازوشية ومشكلات السادية تتشابه إلى حد ما وإن كانت مشكلات المازوشية من وجه ما أكثر تعقيداً فالمازوشية بشكل ظاهر تناقض مبدأ اللذة، فبينما الإنسان ينزع بصورة عامة إلى تجنب أى ألم فإن الألم فى ظواهر المازوشية يجلب فيما يبدو لذة ومن ثم يكون النضال من أجله"0

ولذلك فالمشاغب والضحية هما نموذجين صارخين لقمة المازوشية وقمة السادية فالضحية برضوخه واستسلامه للسيطرة بكل ما تحمله من إهانة وألم الواقعة عليه من المشاغب وفى كثير من الأحيان يتلذذ بذلك يعكس نموذجاً من المازوشية، أما المشاغب والذى يسعى ويجاهد نفسه بصورة دائمة سعياً وراء إسقاط ساديته على آخر وهو فى ذلك متلذذاً بسلوكه وهو ما يعكس نموذجاً من نماذج السادية0

سلوك المشاغبة من منظور نظرية التعلم الاجتماعى :

أشار ***باندورا* Bandura (628 : 1998)** إلى أن "الأطفال الذين يلاحظون نماذج عدوانية يعيدون إنتاج نفس السلوك فى مواقف جديدة، كذلك أكد على أن الأطفال يقلدون النموذج0

1-عندما تتم مكافأة النموذج وليس معاقبته من أجل السلوك0

2-عندما يكون النموذج شخصية قوية0

وذكر ***كارستن وآخرون* Caresten et al., (198 : 2001)** أن "أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى يؤكدوا على أن العدوان ينمو كنتيجة لملاحظة السلوك العدوانى للآخرين فتتم ملاحظة وتعزيز أو عقاب السلوك المنمذج حيث يتم تعلم الملاحظ بشكل منجز (أى بدون انخراط ومشاركة مباشرة فى الحدث)، لذا ففى ظل عمليات التعلم الاجتماعى عن الطريق النمذجة والتعزيز يفهم لماذا تكون سيناريوهات المشاغبة خبرات تعلم مؤثرة فى الطفل فالتلاميذ الموجودين أثناء سلوك المشاغبة يكون لديهم فى الغالب فرصة لرؤية نموذج قوى (المشاغب) وهذا النموذج فى معظم الأحوال يتجنب العقاب مما يعطى دافع للتلميذ لتقليد هذا النموذج وبالتالى يزداد المعدل الذى ينتشر به هذا السلوك بين تلاميذ المدارس"0

كذلك وجد ***ماكلام* Macklam (25 : 2003)** أنه "قد تمت ملاحظة الأقران والمعلمين يتدخلون فى 4% فقط من أحداث المشاغبة، ومن المحتمل أن التعزيز الموجب أو السالب لسلوك المشاغبة من جانب الأقران والمعلمين عن طريق اهتمامهم وانتباههم وسلوك المشاركة والتجنب ربما يؤثر على منظور المشاغب لسلوكه، أى أن المشاغبين ربما لا يعتبرون مشاغبتهم مشاركة سلبية أو على العكس ربما يكونوا حذرين فى إخفاء مشاغبتهم إذا علموا أن العقاب سوف يقع عليهم، كذلك المشاهدون لهذا السلوك إذا وجدوا تعزيزاً من قبل المعلمين والأقران فإنهم يقلدون السلوك، ولكن فى حالة عدم وجود تعزيز للسلوك فإنهم قد يتجنبون القيام بمثل هذا السلوك"0

وأكد ***رجبى* Rigby (151 : 2005)** أن "هناك مبدأ آخر لنظرية التعلم الاجتماعى والذى يمكن أن يفسر سلوك المشاغبة وهو مفهوم يسمى التحصين التدريجى وهو العملية التى يصبح بها الشخص أقل إثارة وجدانية من خلال تكرار حدوث السلوك مثل المشاغبة أى بعد تعرض متكرر للمشاغبة، فلقد وجد رجبى أن الأطفال مع تكرار حدوث سلوك المشاغبة يصبحون أقل اهتماماً وتعاطفاً بالنسبة لضحايا المشاغبة، وعلاوة على ذلك فإن 85% من أحداث المشاغبة تقع أمام أنظار الأقران الذين نادراً ما يتدخلون وفى الغالب يعززون السلوك أويشتركون فيه، فالتحصين التدريجى الذى يحدث من خلال التعلم الاجتماعى ربما يفسر أيضاً آراء ومواقف

المعلمين الذين يشعرون أن سلوك المشاغبة ليس بمسألة كبيرة أو أنه أمر طبيعى يتحمله الأطفال"0

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن سلوك المشاغبة هو سلوك متعلم فالطفل فى المنزل قد يشاهد نماذج عدوانية والمتمثلة فى الأب أو الأم أو الأخوة، ويشاهد هذه النماذج أيضاً من خلال ما يقدم من برامج وأفلام تليفزيونية تعتمد على استخدام العنف والعدوان كطريقة مثلى فى التعامل، كذلك فى أثناء تواجده فى المدرسة قد يتعرض للإساءة من جانب أقرانه أو معلميه مما يجعله يتعلم أنه لكى يحصل على حقوقه عليه أن يقهر الآخرين ويسيطر عليهم من خلال مشاغبته لهم ومضايقتهم0

سلوك المشاغبة من منظور النظرية البيئية :

أشار ***إيدر وآخرون*** ***Eder et al., (35 : 1995)*** إلى أن "أساس النظرية البيئية هى الفكرة القائلة أن كل السلوكيات تتأثر بسياق اجتماعى متعدد الأوجه وتحدث من خلاله، وعن طريق هذه النظرية يمكن تفسير سلوك المشاغبة من خلال فهم دور الأقران والراشدين مثل (المعلمين والآباء) وذلك لأنهم لهم دور بارز إما بتدعيم هذا السلوك وتقويته أو فى كبح جماحه وتثبيطه"0

وأكد ***رودكين وآخرون*** ***Rodkin et al., (389 : 2003)*** على أن "بيئات الأقران مرتبة أفقياً ورأسياً والتركيبة الأفقية تشمل العلاقات الاجتماعية المتعددة (مثل جماعات الأقران والصداقات) وتوفر عدة طرق للأطفال لكى يتمتعوا بالدعم الاجتماعى أو تشجيع الصداقات ذات الكراهية المتبادلة، أما التركيبة الرأسية لبيئة الأقران ترتبط ببعد السلطة الاجتماعية أو الشكل الهرمى لشعبية الجماعة الاجتماعية للأطفال هذا الهيكل الرأسى يقبله الطلاب كمصدر للسلطة حتى إذا كان المشاغب مكروهاً"0

وطبقاً لرأي ***تشانج*** ***Chang (537 : 2003)*** "تم استخدام النظرية البيئية لتفسير سوء إدراك المعلمين لسلوك المشاغبة، فالمعلمون ربما لا يدركون كل سلوكيات المشاغبة التى تحدث بين طلابهم وذلك بسبب تعرضهم المحدد لبيئات مثل الملاعب والفناء المدرسى ولهذا السبب ربما يسئ المعلمون إدراك سلوك المشاغبة، أيضاً أسلوب المعلم داخل بيئة الفصل يفسر سلوك المشاغبة فإذا كان المعلم دافئ وموالى تلاميذه بالرعاية والاهتمام وملاحظ للسلوكيات الخارجة ويحاول أن يمنعها فهو بذلك يشجع التلاميذ على رفض مشاغبة أقرانهم والعكس صحيح فإذا كان المعلم محايد وغير مهتم فإنه يخلق بيئة ينمو فيها سلوك المشاغبة"0

وقرر ***كارتر Carter (29 : 2002)*** أن "السياق البيئى قد يساهم فى ظهور سلوكيات مثل العدوان والمشاغبة من خلال عوامل مثل العنف الأسرى المستمر وعدم الاستقرار المجتمعى وثقافة القرين والتفسيرات الثقافية للرجولة والثقافة المؤسسية للفرد والتنافس، وبالتالى فالسياق البيئى يشكل عملية أكثر عمقاً من مجرد السلوك المتعلم"0

هناك حاجة لنظرية تفسير كيفية تطور سلوك المشاغبة عندما ينضج الأطفال من أجل اكتمال الصورة ولهذا سوف تقدم الباحثة النظرية النمائية0

سلوك المشاغبة من المنظور النمائى :

أوضح ***هاولى Hawley (101 : 1999)*** أن هناك بعض التفسيرات لسلوك المشاغبة والتى تبنى على فهم نمو الطفل، وهذه التفسيرات توضح أن سلوك المشاغبة يبدأ فى مرحلة الطفولة المبكرة عندما يبدأ الأفراد فى توكيد ذواتهم على حساب ذوات الآخرين من أجل ترسيخ سيطرتهم الاجتماعية"0

وهنا أكدت ***ناريمان رفاعى (2007 : 85-93)*** على أن شخصية الطفل لكى تنمو نمواً سليماً لابد أن تتجاوز الأزمتين التى أشار إليها إريكسون وهما :

1-مرحلة الاستقلال الذاتى مقابل الخجل والشك :

إن الأطفال فى هذه المرحلة من (2-3سنوات) يرتقى النضج العضلى لديهم ويصاحب ذلك قدرتهم على الإمساك بالأشياء وتركها، حيث أن الطفل فى هذه المرحلة يتفاعل مع العالم من خلال إمساء الأشياء وإسقاطها، وكذلك من خلال التدريب على التحكم فى الإخراج0

ومن هنا فإن تدريب الطفل على عملية الإخراج يؤدى إلى إحساس بالثقة والسيطرة على النفس والاعتزاز بها دون أى فقدان لكرامته وبالتالى ينبع لديه إحساس قوى ودائم بالكبرياء والاستقلال الذاتى، على عكس العجز العضلى والشرجى للطفل الذى يفقده السيطرة على نفسه ويولد لديه الاعتماد المفرط على الوالدين والذى يتبعه إحساس دائم بالفشل0

2-مرحلة المبادأة مقابل الإثم :

الأطفال فى هذه المرحلة من (3-6) سنوات يمرون بخبرات كثيرة تتعلق بالقابلية للحركة فيتحركون كثيراً ويمشون وترتقى اللغة والخيال ويتعلم الطفل أن يخطط وينفذ ما خططه ويتحرك من خلاله اتجاهاته وأهدافه، فارتقاء الطفل الآن يساعده على القيام بأشياء كثيرة عما كان يقوم به من قبل وبالتالى يتولد إحساس بالإنجازات الحقيقية، وأحياناً يتعرض للحظات يتولد فيها الخوف من الخطر والإحساس بالذنب0

ولذلك تعتبر هذه المرحلة من مراحل النمو الحرجة حيث ينمو فيها ضمير الطفل باسرع معدل له، وإذا لم يرسخ فى الطفل المعايير الخلقية المقبولة (من الصواب والخطأ) من قبل الوالدين فقد يتعرض الطفل لمغريات غير سوية يقدمها له الآخرون"0

أما بالنسبة لمرحلة المراهقة فلقد اتفق كل من **_حامد زهران (2005) وخليل ميخائيل (2000)_** و**_عبد العلى الجسمانى (1994 : 183)_** على أن "المراهقة تعتبر فترة تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية فضلاً عن كونها مرحلة امتداد زمنى فهذه الفترة التى تمتد ما بين الحادية عشر إلى حوالى الثامنة عشر تقريباً تعد فترة حرجة فى حياة الفرد لما يطرأ فيها من تحولات فسيولوجية وعقلية ونفسية واجتماعية، ولهذا فهى تنعت أحياناً بأنها مرحلة ولادة جديدة وهذه المرحلة جديرة بالعناية إذ هى اكتشاف للذات فنمو الوعى الذاتى أو الشعور بالذات يعتبر أهم خصائص المراهقة، ولأول مرة يصبح المراهق شديد الاهتمام بنفسه وبالناس من حوله وبآدائهم نحوه فيبدأ يرى العالم كله وخاصة ذاته، كما تتصف هذه المرحلة بالحساسية الفائقة فلا يمكن أن يتقبل المراهق أى نقد ولوم وللأسف إن عدم استقرار المراهقين عاطفياً يجعلهم يخرجون عن المألوف فى سلوكهم أحياناً وما أكثر المشاكل التى يقعون فيها فيحصل ما يمكن أن يسمى بالخروج على أعراف المجتمع، وهذا أحد الجوانب التى تحمل الكبار على توجيه النقد إليهم مما يجعل المراهقين يتصدون لهذا النقد بالتمادى فى الأخطاء فالمراهقون يعتقدون أنهم بسلوكهم المجانب للتقاليد الاجتماعية يحمون أنفسهم ويؤكدون ذاتهم"0

وذكر **_ترمبلاى Tremblay (2001 : 132)_** أن "سلوك المشاغبة يميل إلى أن يحدث بالتسلسل النمائى كالتالى أولاً المشاغبة الجسمية ثم اللفظية ثم غير المباشرة، فالأطفال يميلون إلى فعل ذلك بقوة وقسوة من خلال دفع وضرب الآخرين وخاصة الذين هم أضعف منهم فى محاولة لتخويفهم وإرهابهم، لكن عندما ينمو الأطفال فإنهم يبدأون فى استخدام طرق أقل توبيخاً للسيطرة على الآخرين فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشر للمشاغبة أكثر شيوعاً وانتشار من الأشكال البدنية"0

وأكد **_رجبى Rigby (1: 200)_** على أن "المشاغبة الجسمية هى الأكثر شيوعاً فى مرحلة الطفولة المبكرة فهى تسبق الأشكال الأقل خطورة للمشاغبة مثل المشاغبة اللفظية وغير المباشرة والتى تزيد مع التقدم فى العمر (مرحلة المراهقة)، فهذه الأشكال تتطلب مكراً لفظياً واجتماعياً لذا فالأطفال الأكبر سناً ذوى المهارات اللغوية التعبيرية يطورون أساليب مشاغبة جديدة والتى لا تعتمد على القوة الجسدية"0

وعلاوة على هذا فلقد قرر ***جرين* Green (8 : 2007)** أن "القدرة المتطورة للتفكير المجرد واتخاذ منظورات الآخرين تفيد فى استخدام استرايتجيات المشاغبة غير المباشر مثل النبذ والاستغلال ونشر الشائعات، ويمكن تأكيد ذلك بناءاً على نظرية بياجيه للنمو المعرفى فعندما يتقدم الأطفال فى المراحل الحس حركية وما قبل الإجرائية حيث يسود الاتقان الجسمى والتفكير المتمركز حول الأنا فإن المراحل التالية للتفكير الإجرائى والرسمى توفر التعقيد المعرفى اللازم للقيام بسلوك مشاغبة باستخدام الاستراتيجيات الخاصة بالعلاقات بين الأصدقاء"0

سلوك المشاغبة من منظور نظرية التعلق :

عرف ***كمال الدسوقى (1988 : 143)*** التعلق على أنه "حالة انجذاب أو اعتماد انفعالى بين شخصين حيث يكون الفرد فيها منجذباً انفعالياً لشخص ما، ومعتمداً اعتماداً كبيراً على هذا الشخص فى إشباع انفعالاته"0

و أشار ***بيلجرينى وآخرون* Pellegrini et al., (218 : 1996)** إلى أنه "وفقاً لنظرية التعلق فإن السلوك العدوانى يحدث فى العلاقة بين شخصين وهو مستوى من التعقيد أكثر من المسئولية الفردية، ونظرية التعلق تُدخل شخصاً ثانى وكلا الشخصين فى علاقة انعكاسية مع الآخر وسلوك كل منهما يؤثر فى سلوك الآخر، وتفترض نظرية التعلق أن الأطفال يحتاجون إلى الشعور بالأمن والأمان وأن الفشل فى ضمان التعلق ربما يعوق أو يكبح قدرة الشخص على الوثوق بالأشخاص، وبالتالى يزيد من ردة فعله ودافعيته وإمكانية الوقوع فى السلوك العنيف والسلوك العدوانى0

وتوصل ***كوك* Cook (219: 2000)** إلى أن "خبرات تعلق الشخص تنشأ من خبرات التعلم الاجتماعى فى المنزل ثم خبرات التعلم الاجتماعى اللاحقة فى المدرسة، وفى المجتمع وبوجه عام يبدو أن الأطفال العدوانيون يميلون إلى إظهار أساليب تعلق غير آمنة (مثل سهولة الانزعاج والغضب والأستياء) وغالباً ما يكونوا إما ضحايا أو مشاغبين، فمن خلال العلاقات الأسرية الوثيقة يتراكم الرضا عن الروابط الشخصية مع الآخرين"0

وذكر ***باريت* Barrett (99 : 2000)** أنه "لسوء الحظ فى المجتمع الحديث ربما يشعر العديد من الأطفال بالغربة عن والديهم وذلك لذهاب الوالدين لكسب الرزق من أجل الأطفال وإشباع احتياجاتهم المالية الضرورية وهؤلاء الأطفال المغتربين ربما يخفقون فى الشعور بالأمان فى منازلهم ومجتمعاتهم وربما يطورون الميل إلى الحساسية الزائدة أو الخطر المتخيل أو الحقيقى، لذا فالمستويات المنخفضة للتماسك والقبول وكذلك المستويات المرتفعة للصراع والعداء سواء فى سياق الأسر، أو فى المدرسة قد تعرض الأطفال إلى سلوكيات غير مقبولة مثل

العدوان والعنف والمشاغبة وبالتالى فهذه السلوكيات المضادة للمجتمع من وجهة نظر نظرية لتعلق ربما تكون عرضاً لمشكلات الرفض داخل الأسرة أو المدرسة وليست عمل إجرامى متعمد"0

هذا وخلص ***هويسون وليونارد*** ***Hobson & Leonard (19 : 2001)*** إلى أن أسوأ سنوات المشاغبة هى سنوات الدراسة الإعدادية والتى تتزامن مع التحول الطبيعى الذى يحدث فى مرحلة المراهقة المبكرة، حيث يبدأ المراهقين فى التفاوض حول موضوعات هوية الذات والعلاقات مع الآخرين، كذلك أشارا ***هويسون وليونارد*** إلى أن أساس سلوك المشاغبة كان مبنياً على الشعور بعدم الحماية والاستبعاد، لذا فمشاعر النبذ والهجر والاستبعاد ربما تكون وراء الأفعال اليائسة التى يقوم بها كل من المشاغبين والضحايا فالمخاوف التى تنشأ بشأن التعلق والانتماء تكون جزءاً من أسباب سلوك المشاغبة"0

12- الآثار المترتبة على سلوك المشاغبة :

يتسبب سلوك المشاغبة فى عواقب خطيرة مؤثرة على الضحايا والمشاغبين والمدرسة ككل، وذلك لأنه سلوك قد يمضى بلا مواجهة ولا رادع فكثير من المعلمين والإداريين وآخرين غالباً ما يلاحظون هذا السلوك ومع هذا فمعدل الإبلاغ عن حدوث هذا السلوك يكون محدود مما يؤدى إلى زيادة الآثار السلبية المحتملة لهذا السلوك0

فلقد اتفق كل من ***آندرشيد وآخرون*** ***Andershed et al., (2001)*** ***: وكاسي – كانون وآخرون*** ***Casey – Cannnon et al., (2001)*** ***وآنانيادو وسميث*** ***Anaiad & Smith (2002)*** ***وبارثلم*** ***Barthelme (2004)*** على أن "هناك مدى واسع من حدة العواقب الناتجة عن الانخراط فى سلوك المشاغبة المدرسية، كذلك أكدوا على العواقب الجسدية والنفسية للأفراد المتورطين فى ذلك السلوك أيضاً قد تمتد العواقب إلى التحصيل الأكاديمى والترابط الاجتماعى0

وأشار ***جالواى*** ***Galloway (319 : 1994)*** إلى أن "المشاغبة المدرسية تثير الخوف لدى التلاميذ ويمكن أن تؤدى إلى مشاحنات جسمية والتى تزعج التعلم، كما أن هذا السلوك قد يصل بالتلاميذ إلى جرائم الكراهية ويشكل نغمة عنيفة فى المدرسة لذلك ينبغى على المربون التربويون أن يدرسوا أثر المشاغبة على الثقافة المدرسية والنجاح الأكاديمى0

وسوف تقوم الباحثة فيما يلى بعرض موجز لهذه الآثار 0

ويلاحظ أن الاهتمام كان فى المقام الأول للضحية على اعتبار أنه هو الشخص الأكثر تأثراً بهذا السلوك0

حيث أكد ***لوبر وديشن Lober & Dishion (1984) وتشارش وآخرون Church et al., (1995) وإيجان وبيرى Egan & Perry (1998) وناسل وآخرون Nasel et al., (2001) وتاتنج وآخرون Nating et al., (2001) وستيفن وآخرون Steven et al., (2000) وبيرى وآخرون Perry et al., (2001) وفوكس وبولتون Fox & Boulton (2003) وشوارتز وهوبمير Schwartz & Hopmayer)2004)*** على أن "الضحايا يخافون من المدرسة لدرجة أنهم قد يتجنبون الذهاب إليها ويعتبرونها مكان غير باعث على السعادة، وهم يستسلمون لأنهم يعتقدون أن سلوكهم لا يمكن أن يؤثر على بيئتهم، وكذلك وقوعهم كضحايا للمشاغبة يزيد من عزلتهم لأن أقرانهم لا يريدون أن يخسروا مكانتهم من خلال مرافقتهم أو لأنهم لا يريدون أن يزيدوا من مخاطر وقوعهم كضحايا، لذلك فالضحايا يجدون صعوبة فى صنع صداقات وعلاقاتهم سيئة مع زملاء الفصل وتوافقهم الاجتماعى والانفعالى سيء، كما أنهم غير توكيديين ولديهم تقدير ذاتى منخفض ويملأهم الحزن والخوف، فتعرضهم المتكرر لسلوك المشاغبة يضعهم على حافة خطر التصور الذاتى السئ والخلل الوظيفى وكثير من المشكلات التى يمكن أن تستمر إلى مرحلة الرشد"0

كذلك ضحايا سلوك المشاغبة لا يعانون فقط من الضرر الذى يلحق بهم بشكل فورى وكذلك التحرش والجرح الجسمى بل أيضاً ربما يعانون من القلق والاكتئاب ويحصلون على درجات منخفضة فى اختبارات المدرسة بسبب مشكلات فى التركيز فتحصيلهم الأكاديمى منخفض ولديهم نقص فى لاستمتاع بالمدرسة، كذلك يميلون إلى رؤية خبراتهم التعليمية على أنها سلبية ومخيفة أكثر من التلاميذ الذين لا يواجهون هذه الأنواع من المشكلات، كما أن المشاغبة يمكن أن تكسر نفسية الضحايا لدرجة أنهم ربما يفضلون إنهاء حياتهم أو حياة الآخرين من أجل إيقاف المشاغبة فسلوك المشاغبة يمكن أن يجعل الضحايا يلجأون إلى العنف سواء تم توجيه ذلك العنف إلى المشاغب أو تحول إلى الانتحار، ***هازلر Hzler (1994) وروبرت وكورسول Roberl & Coursol (1996) وهودجيس وآخرون Hodges et al., (1997) وأولويس Olweus (1997) وهاوكر وبولتون Hawker & Bolton (2000) وشوارتز وآخرون Schwartz et al., (2000) وبرون وميريت Brown & Meritt (2004)0***

كما ذكر ***هازلر Hazler (2000) وستوكدال وآخرون Stockdal et al., (2002) سميث وآخرون Smith et al., (2004 : 555)*** أن ضحايا سلوك المشاغبة قد تجنبوا

المشاركة فى أنشطة مدرسية معينة وكذلك أماكن معينة فى الفناء المدرسى بسبب الخوف المتزايد من الهجوم عليهم وهذا النوع من الخوف هو الذى يجعل ضحايا المشاغبة يجربون الكآبة العاطفية والوجدانية، ويؤكد على أنه كما أن الضحايا قد جربوا الكآبة الوجدانية فكذلك قرر المشاغبون وجود صعوبة فى الاحتفاظ بتوازن وجدانى وانفعالى بسبب الطبيعة المتقلبة لسلوك المشاغبة، كما أن التلاميذ الذين كانوا ضحايا للمشاغبة المتكررة يجربون العديد من الأعراض التى تشمل أعراضاً بدنية وسيكولوجية وسيكوماتية فأعراض الضحايا تشمل القلق والهيستريا وعدم الشعور بالأمن والشعور بالاغتراب والوحشة وصعوبة النوم ومشاعر الحزن، وكذلك ربما ينتاب الضحايا صداع متكرر وآلام فى المعدة وبلل الفراش والغيثان والقيئ وقد يتعاطون المخدرات ويفكرون فى إيذاء ذاتهم"0

ومن جانب آخر أكد ***أوليفر وآخرون*** ***Oliver et al., (1994)*** و***وير Weir*** ***(190 : 2001)*** على أن "الضحايا ليسوا فقط هم الذين يتأثرون بسلوك المشاغبة فالضحية يتحمل العذاب اليومى، كذلك يلاقى المشاغب صعوبات فى الحياة والتى سوف تظهر على مدار فترة من السنوات فى المستقبل، وعلى الرغم من أن المشاغب ليس لديه مخاوف يومية لأنه يشعر بالسيطرة إلا أن المشاغب لديه مشكلات فى التوافق مع قضايا الصراع فى حياة المراهقة فالمشاغبون لا يفهمون أو يسيئون التصنيفات الاجتماعية المناسبة للسلوك وذلك يجعلهم يمتلكون استراتيجيات توافق سيئة، وإذا لم يتوقف المشاغبون فإن نهايتهم تكون الفشل فى المجتمع، ذلك لأن معظمهم يتورطون فى تحرش جنسي ونشاط إجرامى وقد تصبح المشاغبة مشكلة مزمنة لا حل لها"0

وخلص ***كروثرس وليفنسوس*** ***Corther & Levinson (198 : 2004)*** إلى أن "الآثار العكسية لسلوكيات المشاغبة تمتد إلى النظرة الشخصية للذات عند المشاغب الراشد وكذلك العلاقات الحميمة والمهنة فالمشاغبون الراشدون يمرون بمشكلات صحية جسمية واكتئاب، كذلك أيضاً فالراشدون الذين كانوا مشاغبين أثناء سنوات الدراسة ينمون ويكبرون غاضبون ويستمرون فى دائرة العدوان الذى استخدموه أثناء المدرسة، لذلك فالراشدون المشاغبون على الأرجح يرتكبون الجرائم ويتورطون فى أعمال عنف ولأن المشاغبون يمثلون الأعمال العدوانية تجاه أطفالهم فمعظم أطفال المشاغبين الراشدين قد يصبحون مشاغبين"0

كذلك أوضح ***رجبى Rigby (2003)*** و***بورتر Porter (22 : 2006)*** أن "المشاغبين يتعرضون لخطر إعاقة نموهم المستقبلى، فالطفل المشاغب يتعلم أن يكون أقوى من الآخرين

بأسلوب غير صحى والذى يمثل خللاً وظيفياً فى الطفولة المتأخرة، كذلك يميل المشاغب لتطوير مهارات اجتماعية سيئة التكيف والتى تتنبأ بتوافق نفسى سيئ فى مرحلة الرشد، أيضاً استدامة نقل المهارات الاجتماعية المختلفة إلى الجيل القادم، وعلاوة على هذا فهؤلاء الأطفال الذين يظهرون عدوان القرين فى مرحلة الطفولة على الأرجح أنهم يشتركون فى سلوكيات مثل العنف الأهلى وتعاطى المخدرات"0

ولقد توصل ***كرستى – ميزيل*** ***Chrisite – Mizell (2003 : 241)*** إلى أن "أفعال المشاغبين أثناء المدرسة لها مضامين سلبية على إنجازهم وتحصيلهم الدراسى فأعمالهم العدوانية تعوق مهاراتهم الذهنية لأن تلك الأعمال تتداخل مع تعليمهم، الأمر الذى يؤدى إلى انحدار فى التوظيف الأكاديمى ففى المدرسة نجد أن المشاغبة تؤدى إلى صعوبات أكاديمية وإدراكاً سلبياً من جانب المعلمين فيشعر المشاغبون فى المدرسة بعدم السعادة، وكذلك تكون لديهم علاقات سلبية مع المعلمين فسلوك المشاغبة يعتبر عامل خطورة للمشكلات السلوكية والسلوك العنيف"0

ومن ناحية أخرى ***سويرر وآخرون*** ***Swearer et al., (2001 : 103)*** إلى أن "أكثر الأطراف تأثراً بسلوك المشاغبة هم المشاغبون/ الضحايا فلقد وجد أنهم يظهرون أعلى مستوى من الاكتئاب والقلق والتفكير الانتحارى وذلك مقارنة بالمشاغبين والضحايا"0

ورأى ***بالدراى*** ***Baldry (2004 : 590)*** أن "سلوك المشاغبة لا يؤثر فقط على الذين يقعون ضحية لأعمال المشاغبة، بل أيضاً له تأثير على التلاميذ والمعلمين والمجتمع وممتلكات المدرسة والعملية التعليمية ككل فالعديد من التلاميذ يشاهدون سلوكيات المشاغبة فى المدارس ويتأثرون بمشاهدة تلك السلوكيات تجاه الآخرين فحوالى 5% من التلاميذ الذين يشاهدون سلوك المشاغبة يفعلون ذلك لأنهم يستمتعون بمشاهدة ذلك السلوك، أما البيئة المدرسية فهى تتأثر أيضاً بالذين ينخرطون فى سلوكيات المشاغبة وذلك لأن المشاغبين يخلقون بيئة من الخوف والكراهية لكل التلاميذ"0

وأشار ***كرياج وبيبلر*** ***Craig & Pepler (1997 : 51)*** إلى أن "سلوك المشاغبة يؤثر على سلوكيات الأقران فمن خلال قيام المشاغبون بهذا السلوك فإنهم يجذبون انتباه الأقران الذين يأتون للمشاهدة، فالأقران يكونوا حاضرين لحوالى 85% من حوادث المشاغبة التى كانت فى الفناء المدرسى، وكنتيجة لرؤية هذه التفاعل العنيف فإما أن يصبح المشاهدون أكثر عداءً أو أكثر خوفاً وفى كلتا الحالتين الضرر يكون موجود"0

وكذلك ذكر ***برينسون Brinson (171 : 2005)*** أن "السلوك المشاغبة تأثيرات على المتفرج فهو فى صراع ونضال مع قضايا معقدة مثل :

1–الولاء والصداقة0

2–نقص الوضوح بشأن ما يفعل ومن يتصل به لطلب المساعدة0

3–الخوف من الانتقام كذلك يمكن للمتفرج أن يتأثر لأنه يشعر بالعجز عن الدفاع عن الضحية"

وذكر ***كارد Card (25 : 2003)*** أنه "ليس من الضرورى أن تنتهى كل أمثلة المشاغبة بشكل مأساوى ولكن المضمون واضح فالمشاغبة المدرسية تدمر الأطفال وتؤثر على المدرسة والمجتمع، كما يؤكد كارد على أن الانخفاض فى حدوث سلوك المشاغبة سوف يؤثر على المدارس بشكل إيجابى ويزيد من التحصيل الأكاديمى للتلاميذ"0

لذا ومن خلال ما سبق فالضحية هو شخص مستسلم وضعيف وقد يلجأ إلى الانتحار، والمشاغب هو شخص عنيف وعدوانى ومسيطر ويتلذذ بإيذاء الآخرين أما المشاغب/ الضحية فهو شخص ذو وجهين يظهر الضعف والخوف أحياناً ويظهر القوة والسيطرة فى أوقات أخرى على حسب الموقف، هذا الاختلاف فى أنماط الشخصية يرجع إلى محرك أساسى فى داخل الفرد يدفعه إما إلى الاستسلام وعدم المقاومة أو إلى العدوان وقهر الآخرين، وتعد فعالية الذات محرك أساسى يعتمد عليه الفرد فى سلوكه فلقد أكد ***محمد عبد الرحمن وسامى هاشم (1909 : 387)*** على أن "فعالية الذات تهتم بأحكام الفرد حول مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، فأحكام فعالية الذات سواء كانت صواب أم خطأ تؤثر فى اختيار الفرد للأنشطة والمواقف البيئية فالناس يتحاشون الأنشطة والمواقف التى يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم بينما يقبلون وينجزون بثقة تلك الأفعال التى يحكمون بأنهم قادرون على السيطرة عليها"0

ثـانـيـاً : فـعـالـيـة الـذات Self – efficacy :

قبل أن تتناول الباحثة مفهوم فعالية الذات لابد أن تلقى الضوء على النظرية المعرفية الاجتماعية وذلك لأن مفهوم فعالية الذات تطور ونمى فى ربوع النظرية المعرفية الاجتماعية، ومؤسس هذه النظرية هو البرت باندورا Albert bandura وهو أستاذ بجامعة ستانفورد Stan ford، وتعمل النظرية المعرفية الاجتماعية تحت فرض الحتمية التبادلية أو السببية المتبادلة أى أن السلوك والمعرفة وعوامل أخرى شخصية والمؤثرات البيئية كل ذلك يعمل كمحددات متفاعلة والتى تؤثر فى بعضها البعض بطريقة ثنائية الاتجاه، فالنظرية المعرفية الاجتماعية تعد إطار عمل مصمم لفحص السلوك البشرى كتفاعل تبادلى بين العوامل الشخصية والسلوك والبيئة الخارجية0

وطبقاً لرأى ***باندورا Bandura (1977) فإن*** " النظرية المعرفية الاجتماعية تشمل هيكلاً سببياً متعدد الأوجه والذى يتناول كلاً من تطور ونمو الكفايات (القدرات) وتنظيم الأفعال، وفى قلب النظرية المعرفية الاجتماعية توجد مكونات عديدة من المعتقدات ومجموعة ضخمة من العوامل التى تفسر تنظيم الشخص ودافعيته فى المهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية، وفعالية الذات هى مفهوم فى النظرية المعرفية الاجتماعية والمبنى على مسلمة تقول أن الأشخاص يمكنهم تنظيم دافعيتهم وسلوكياتهم بشكل ذاتى"0

لذلك فمن خلال تناول باندورا لمفهوم فعالية الذات فهو يفسر كثيراً من سلوكيات الأفراد، لأنه فى داخل هذا المفهوم يرسم صورة للسلوك البشرى والدافعية والتى فيها تمثل معتقدات الأشخاص عن قدراتهم أمراً حيوياً بالنسبة لإنجازاتهم0

ومن هنا ففعالية الذات من وجهة نظر الباحثة هى طريقة لوضع بروفيل يتضمن الطريقة التى يفكر بها الآخرون وكذلك معتقداتهم وأفعالهم وتصرفاتهم ودوافعهم الشخصية0

1-مفهوم فعالية الذات :

عرف ***باندورا Bandura (1977 : 193)*** فعالية الذات على أنها "مدى ثقة الشخص فى أنه قادر على أن ينجح فى أداء سلوك ما من أجل إحراز هدف معين"0

وذكر ***جابر عبد الحميد (1986 : 242)*** أن "فعالية الذات هى توقع الفرد بأنه قادر على آداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوب فيها فى موقف معين، فالذين يتمتعون بفعالية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شئ لتغيير وقائع البيئة، أما الذين يتصفون بفعالية ذات

منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم فى الأساس باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه"0

وأشار ***لارسين وآخرون*** ***Larsen et al.,*** **(107 : 1992)** إلى أن "فعالية الذات هى معارف محددة لدى الشخص بشأن سلوكيات محددة فى مواقف معينة"0

وعرفها ***على عبد الله (2000 : 12)*** على أنها "معرفة الفرد أو توقعه أو حكمه بأنه قادر على الشروع فى سلوكيات معينة والمثابرة فى انجازها (فى مواقف معينة) بما يحقق له النتائج المرغوب فيها"0

كذلك خلص ***فورتون*** ***Fortune (46 : 2001)*** إلى أن "فعالية الذات هى إدراك الشخص للتحكم الشخصى فى النتائج السلوكية"0

فى حين أكد ***نيت*** ***Knight (360 : 2002)*** على أن "فعالية الذات هى نظاماً ذاتياً يمتلكه الفرد، وهذا النظام يساعده على ممارسة السيطرة على أفكاره ومشاعره وأفعاله"0

واتفق كل من ***محمد سعودى ومحمد البسيونى (2002 : 187)*** على أن "فعالية الذات هى قدرة الفرد على إصدار أحكام حول سلوك يتطلب منه القيام به فى مهمة معينة لإنجازها، كما يمكن اعتبار هذه الأحكام بمثابة توقعات الفرد عن سلوكه المستقبلى"0

ووفقاً لرأي ***كوريا نوجلو*** ***Kurbannoglu (635 : 2003)*** فإن "فعالية الذات هى الإيمان بقدرة الشخص على تنظيم وتنفيذ منهج العمل اللازم لتحقيق هدف ما"0

وأوضح ***كوليمان*** ***Coleman (131 : 2003)*** أن "فعالية الذات يمكن أن تُعرف على أنها معتقدات الأشخاص بشأن طاقاتهم وقدراتهم على ممارسة السيطرة على الأحداث التى تؤثر على حياتهم"0

وذكر ***أنور عبد الغفار (2003 : 104)*** أن "فعالية الذات هى الإدراك الواقعى لإمكانات الفرد المعرفية والانفعالية والاجتماعية وقدرته على حل المشكلات ونمط تفكيره المفضل وثقته فى نفسه وبصيرته فى التعامل مع الأنشطة الحياتية المرغوبة والصعبة وكفاءة آدائه"0

وخلص ***ليب*** ***Lieb (6 : 2004)*** إلى أن "فعالية الذات عبارة عن قدرة توكيدية يمتلكها الشخص، والتى فيها يجب تنظيم المهارات الفرعية المعرفية والاجتماعية والسلوكية إلى مقررات عمل مترابطة من أجل إحراز أغراض لا حصر لها"0

وأكد ***آندرو (3: 2004)*** أن "فعالية الذات هى امتلاك الشخص لنمط فريد من الكفاءات المتصورة، والتى تؤثر على اختيار الأنشطة التى يقوم بها الشخص أو يتجنبها"0

ونظر ***موريتا Muretta (2004)*** إلى "فعالية الذات على أنها محدد شامل يشير إلى قدرة الشخص على التوافق عبر مدى واسع من المواقف"0

وعرف ***مارتين وآخرون Martin et al., (2004 : 648)*** فعالية الذات بأنها "قدرة الأشخاص على المحافظة على السيطرة على توظيفهم، وكذلك السيطرة على العوامل الخارجية التى ربما تؤثر على حياتهم"0

وخلص ***مادوكس Maddux (2005 : 279)*** إلى أن "فعالية الذات هى اعتقاد الشخص بشأن تنسيق السلوك فى ظروف معينة، وليس كيفية إدراك الشخص لنفسه بطريقة ثابتة مع مرور الوقت"0

وقرر ***بريانت Bryant (2007 : 35)*** أن "فعالية الذات هى وعى متطور لذات الشخص وهذا الوعى يتم إكسابه من خلال حياة الإنسان"0

وعرف ***لارسون Larson (2008 : 5)*** فعالية الذات بأنها "اعتقاد الأشخاص بأن لديهم قدرات لإنتاج مستويات محددة من الأداء، والتى تمارس تأثيراً على الأحداث المؤثرة فى حياتهم"0

وذكر ***تانجيمان Tangeman (2008 :29)*** أن "فعالية الذات هى شعور واسع وثابت بالكفاءة الشخصية فى مواجهة المواقف الضاغطة"0

2-مصادر فعالية الذات :

طبقاً لنظرية فعالية الذات لـ ***بندورا Bandura (1977)*** فإن فعالية الذات تتطور من خلال أربعة مصادر رئيسية وهى خبرات الاتقان أو الخبرات المنجزة – النمذجة الاجتماعية – الإقناع اللفظى – الحالات الفسيولوجية والوجدانية، وسوف تقوم الباحثة بتناول كل مصدر بشئ من التفصيل وذلك على النحو التالى :

أ-خبرات الاتقان أو الخبرات المنجزة :

أكد ***باندورا Bandura (1977) وندلر Wendler (2007)*** على أن "الخبرة السابقة للفرد مع النجاح أو الفشل لها دور فى التأثير على فعالية ذاته، فعندما يؤدى الفرد سلوك معين بنجاح فإن ذلك يدعم ويعزز توقعات فعالية الذات، أيضاً توقعات الفعالية القوية تتطور من خلال

الأداء الناجح المتكرر وهذا النجاح يمتد تأثيره لكى يصبح طويل المدى إذا بذل الشخص قدراً كبيراً من المجهود ونجح فمن هنا سيطور إحساساً قوياً ومستمراً بالفعالية المرتبطة بتلك المهمة"0

وأوضح ***باندورا*** ***Bandura (132 : 1982)*** أن "خبرة الاتقان تتطلب اكتساب أدوات معرفية وسلوكية وتنظيمية للذات من أجل خلق وتنفيذ طرق عمل يمكن إدارتها"0

وخلص كل من ***توكمان وسكستون*** ***Tuckman & Sexton (426 : 1992)*** إلى أن "الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات غالباً ما يقللون من نجاحاتهم بدلاً من تغيير اعتقاداتهم بشأن أنفسهم، وبالرغم من أن هناك العديد من الأشخاص يحققون نجاحاً من خلال الجهد المستمر إلا أن البعض يشككون فى فعاليتهم للنجاح"0

كذلك اتفق ***باندورا وآخرون*** ***Bandura et al., (1996)*** ***ورين Ren (2000)*** على أن "الخبرات الشخصية (خبرات الإتقان) التى فيها يتلقى الشخص تغذية راجعة مباشرة بشأن قدرته على إنجاز السلوك المطلوب هى المصدر الأكثر تأثيراً فى معلومات الفعالية، وذلك لأنها توفر الدليل الأكثر صدقاً لما إذا كان الشخص يستطيع حشد كل ما يلزمه من أجل النجاح فالنجاح مع الخبرات يبنى فعالية الذات فى حين أن الفشل يقلل من فرصة نموها"0

واعتبر كل من ***باجاريس*** ***Pagares (2002)*** ***وتيكساس Texas (2006)*** ***وهال Hall (2007)*** أن "المصدر الأقوى لفعالية الذات هو الأداء السابق للشخص أو خبرة إتقان الشخص، فالإتقان يكون نتيجة خبرات الشخص السابقة، لذلك فالأشخاص يشتركون فى المهام والأنشطة ويفسرون النتائج الخاصة بأفعالهم ويستخدمون تلك التفسيرات من أجل تطوير معتقداتهم حيال قدرتهم على المشاركة فى المهام أو الأنشطة المستقبلية والعمل وفقاً للمعتقدات التى قاموا بتكوينها"0

وأشار ***ستيفينز*** ***Stephens (1406 : 2006)*** إلى أن "فعالية الذات تتحقق من خلال تنظيم ممارسات الإتقان التى تتيح إحراز المهارات المرغوبة، كما أنه من خلال خبرات الاتقان فإن الأشخاص يؤدون المهام المحددة بنجاح، كذلك نوع النجاح الذى يجعل الشخص أقوى يأتى من المثابرة خلال المصاعب والانتكاسات، فالشخص الذى لديه نجاحات سهلة ربما يثبطه الفشل بسهولة"0

أيضاً خلص ***لاريسون*** ***Lareson (22 : 2008)*** إلى أن "أداء مهمة ما يوفر المعلومات الأكثر صدقاً عن قدرة الشخص على النجاح فى تلك المهمة، وبوجه عام فالفعالية لا

تعتمد فقط على إكمال المهمة فتقدير أو تقييم الشخص لأداء وإكمال المهمة هو أمر أساسى، وبعض العوامل التى تشكل تقدير وتقييم الشخص هى صعوبة المهمة والجهد المبذول فى المهمة والمساعدة المدركة والظروف الموقفية والنمط المعاصر للنجاحات والإخفاقات وكيفية تذكر الشخص للأداء أى أن نجاح المهمة يبنى الفعالية، لكن مستوى الفعالية يعتمد على كيفية إدراك الشخص للنجاح فإذا نجح الشخص بقدر كبير من المساعدة من الآخرين فربما لا يشعر بأنه فعال والعكس صحيح"0

ب–النمذجة الاجتماعية :

أشار ***باندورا Bandura (201 : 1977)*** إلى أن "النمذجة الاجتماعية هى مصدر آخر للمعلومات والتى أسهمت فى فعالية الذت الشخص، فبعد مشاهدة الشخص لشخص آخر وهو يواجه موقف تهديدى وينجح بدون عواقب عكسية فإن ذلك قد دعم وشجع التوقعات التى تقول أنه أيضاً يستطيع النجاح إذا واجه نفس الموقف، ومع ذلك فسلوك النمذجة الاجتماعية قد مثل مصدراً ضعيفاً للمعلومات بشأن فعالية الذات وليس مثل الدليل المباشر للإنجازات الشخصية أو الأداء"0

هذا ورأى ***باندورا Bandura (628 : 1998)*** أن عملية النمذجة الاجتماعية تشتمل على ثلاث خطوات وهم :

1–يرى الأشخاص ما يفعله الآخرون0

2–يلاحظون عواقب ذلك السلوك0

3–يستخدمون هذه الملاحظات لتكوين التوقعات الخاصة بسلوكهم مع العواقب المتوقعة لذلك السلوك، وتعتمد عملية النمذجة على عدة عوامل : التشابه المدرك بين الملاحظ والنموذج وعدد النماذج وتنوعها والقوة المدركة للنماذج والتشابه المدرك لمشكلة الملاحظ مع مشاكل النموذج0

واتفق كل من ***جاكسون ونيوتينى Jackson & Nutini (59 : 2002)*** على أن "النمذجة يمكن أن تقنع الأشخاص بفعاليتهم وبالتالى فالنمذجة لها القدرة على مضاعفة الخبرات المباشرة السابقة، فالأشخاص يقيمون قدراتهم من خلال رؤيتهم نماذج لأداء الآخرين"0

وخلص ***أرنولد Arnold (23 : 2006) وروزو Russ (2007)*** إلى أن "مشاهدة أو ملاحظة نماذج ناجحة للأداء يمكن أن يخلق توقعات للنجاح لدى المشاهد، وخاصة إذا كان المشاهدون يتصورون أن النموذج صادق وكفء و حماسي ومشابه له فى الخصائص والسمات

الشخصية فالنماذج القادرة توفر معياراً اجتماعياً وتنقل المعرفة، وعلاوة على هذا ومن أجل تشجيع تبنى السلوك فإن النمذجة التى تتم مكافأتها هى أكثر فعالية من النمذجة وحدها دون مكافأة"0

واتفق كل من ***ساندرز* Sanders (2006)** ***وتانجمان* Tangeman (2008)** على أن "النمذجة الاجتماعية هى أقل قوة من خبرات الإتقان فى تطوير الشعور بفعالية الذات، أى أن الأشخاص الذين لديهم خبرة سابقة محدودة والذين لا يثقون بقدرتهم هم أكثر حساسية تجاه النمذجة الاجتماعية فى تطوير وتنمية معتقدات الفعالية الذاتية، كذلك أكد ساندرز وتانجيمان على أن ملاحظة إخفاقات الآخرين يغرس فى النفس الشكوك بشأن قدرة الشخص على إتقان أنشطة مشابهة، بينما مشاهدة النماذج الناجحة يدعم ثقة الشخص فى أداء نفس الموقف بنجاح فالأشخاص يقيمون قدراتهم وطاقاتهم وفقاً لأهداف وإنجازات الآخرين"0

جـ-الإقناع اللفظى :

أكد ***باندورا* Bandura (24 : 1977)** على أن هناك مصدراً آخر لنمو فعالية الذات وهو الإقناع اللفظى ويكون من خلال التشجيع اللفظى من الآخرين فى محاولة لإقناع الشخص بقدراته، وبالرغم من أهمية هذا المصدر فى نمو فعالية الذات إلا أن تاثيره يكون ضعيف إذا لم يكن لدى الشخص خبرات تؤيد توقعات هذا الإقناع لذا فإن الزيادة فى مستوى فعالية ذات الشخص، ينتج أولاً من الأداء المنجز أو السابق، والذى يدعم هذا الأداء هو ملاحظة النماذج يليها الإقناع اللفظى"0

وتوصل ***باندورا* Bandura (1213 : 1996)** إلى أن الإقناع اللفظى هو الجهد المبذول لفظياً لإقناع شخص ما بأنه يستطيع أن يكون فعالاً فى المهمة، ويكون الإقناع اللفظى فعالاً عندما يتم استخدامه مع خبرات الاتقان والنمذجة بدلاً من استخدامه منفرداً ومع هذا فهناك أربعة عوامل محددة لفعالية الإقناع اللفظى وحده، وهذه العوامل الأربعة :

1-نظام الاعتقاد الداخلى للشخص أى يكون الشخص لديه رغبة داخلية للاقتناع وليس أن يكون غارقاً فى الشكوك فى الذات0

2-البيئة الاجتماعية فالشعور بالفعالية الذاتية يكون أقوى عندما تشمل البيئة الاجتماعية آخرين يدعمون قدرات الشخص وليس مع وجود أشخاص يعبرون عن شكوكهم فى ذلك الشخص0

3-كيفية إدراك مصدر الإقناع ويكون ذلك من خلال الخبرة والتمرس للمصدر والثقة فى المصدر وجاذبيته0

4–التفاوت بين التقييم والأداء الفعلى فيكون الإقناع اللفظى فعالاً عندما يكون التقييم أبعد من الأداء الفعلى بشكل معتدل وليس عندما يكون التعاون بين التقييم والأداء كبير0

واتفق كل من ***لينز وشورت ريدج – باجيت Lenz & Shortridge – Baggett (13 : 2002)*** على أن "الإقناع اللفظى والمعروف أيضاً بالإقناع الاجتماعى يأتى من التعليمات والمقترحات والنصح، وهنا يقوم أشخاص مقنعون موثوقون بإخبار الشخص بقدرته على أداء المهمة، وأهم شئ هو مصداقية وخبرة واستحقاق الشخص الذى يقوم بالإقناع، ويمكن للإقناع اللفظى أن يدعم تغيير الذات إذا كانت التغذية الراجعة هى فى إطار واقعى"0

وأوضح ***شونك وبجاريس Schunk & Pajares (90 : 2005)*** أن "الإقناع اللفظى هو عملية فعالة لنمو فعالية الذات عندما تؤكد على إيمان الشخص بقدراته وطاقاته وتشجعه على الاستمرار فى بذل الجهد من أجل تحسين الأداء، وهناك نوعان من الإقناع اللفظى وهما الإقناع اللفظى الإيجابى الذى يشجع ويقوى الشخص والإقناع اللفظى السلبى ويعمل على هزيمة وأضعاف معتقدات فعالية الذات لدى الشخص"0

وطبقاً لرأى ***ساندر Sanders (2006) وديتريش Dietrich (2007)*** فإنه "إذا تم إقناع الأشخاص بأنفسهم فإن ذلك يؤثر على سلوكهم من خلال تنمية فعالية الذات الإيجابية لديهم، فنجدهم يبذلون أقصى طاقاتهم ويزيدون من فرص نجاحهم، وهذه الإقناعات أو الإغراءات تشمل التعرض للأحكام اللفظية التى يقدمها الآخرون"0

وقرر ***لارسون Larson (27 : 2008)*** أن تأثير الإقناع اللفظى على نمو فعالية الذات يحدث بعوامل مثل التمرس والجدارة والأهلية وجاذبية المصدر، ومن السهل تعزيز واستدامة الشعور بالفعالية وخاصة وسط الصعاب إذا أبدى صديق أو حبيب الإيمان بقدرتنا، كما أن الأشخاص الذين يقتنعون لفظياً بأنهم يمتلكون القدرات والطاقات لإتقان مهام معينة يبذلون جهداً أكبر ويستمرون فى ذلك بعكس ما إذا كانت لديهم شكوك فى النفس والاستناد على النواقص الشخصية عند ظهور الصعاب، وبهذا فالإقناع اللفظى يعمل كوسيلة إضافية لتقوية فعالية ذات الشخص"0

د–الحالات الفسيولوجية والوجدانية :

ذكر ***باندورا Bandura (205 : 1977) وإيفون وبورنس Evon & Burns (2004)*** أنه "يمكن استخدام الحالات السيكولوجية والوجدانية كمصدر لفعالية الذات فالمعلومات الخاصة بهذه الحالات تؤثر على فعالية الذات فدعم الحالة الجسمية وخفض مستويات التوتر والشد وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالة البدنية يرفع مستوى فعالية الذات، كذلك الحالة

المزاجية تؤثر على فعالية الذات فالحالة المزاجية الإيجابية تدعم الفعالية الذاتية فى حين أن الحالة المزاجية السلبية تقللها"0

كذلك أشار ***جراى Gray (2006) و هال Hall (2007 : 34)*** إلى أن "الأشخاص يعتمدون على حالاتهم الوجدانية والبدنية فى الحكم على قدراتهم وينظر إلى التوتر والقلق والاكتئاب على أنهم عيوب ونواقص شخصية، ويمكن للأشخاص أن يحصلوا على درجتهم من الثقة بالنفس من خلال الحالة الوجدانية التى يجربونها عندما يتأملون فعلاً ما، وردود الأفعال الوجدانية القوية تجاه مهمة ما توفر إشارات ودلائل للنجاح أو الإخفاق المتوقع، فعندما يجرب الأشخاص أفكار ومخاوف سالبة تجاه قدراتهم فإن تلك الردود الوجدانية يمكن أن تقلل من تصورات فعالية الذات وتطلق التوتر والإثارة التى تساعد على ضمان تواجد الأداء الناقص الذى يخافونه"0

هذا ولقد أوضح ***ويندلر Wendler (2007) وروزين Rosen (48 : 2008)*** أن "المصدر الأخير لمعتقدات فعالية الذات هو المعلومات الجسمية التى ينتجها سلوك الشخص والوجدان، فمثلاً إذا كان النشاط، يستلزمه جهداً جسمياً لكن الشخص يشعر سريعاً بالتعب أو الألم فإنه سوف يشعر على الأرجح بعدم الفعالية بشأن ذلك النشاط والمثال الآخر هو الشخص فى موقف ضاغط مثل التحدث مع الجمهور فربما يصبح ذلك الشخص متوتراً وبالتالى تتأثر فعاليته فى الخطاب، وأخيراً فإن عاطفة الشخص أو مزاجه يمكن أن يؤثر فى فعالية الذات من خلال تحيز انتباه الشخص للحدث وكيفية تفسيره للحدث وكيفية تنظيم الشخص للحدث واسترجاعه من الذاكرة، فالمزاج السلبى يميل إلى مصاحبة الإخفاقات الماضية والمزاج الإيجابى يتلازم مع النجاحات"0

3-العوامل المؤثرة فى فعالية الذات :

حياة الشخص تتطور وتنمو فى البيئات الاجتماعية التى توفر له فرصاً فريدة وقيود وتهديدات، والتركيبات الاجتماعية الرئيسية التى تعمل على دعم تنمية وارتقاء فعالية الذات هى الأسرة والأقران والمدرسة، فتلك عوامل لها تأثيراً دالاً على فعالية ذات الشخص0

فالذات كما ذكر ***حمدان فضة (26 : 1995) نقلاً عن روجرز (1959)*** هى "جشطلت تصورى منظوم ومتسق، تم تشكيله من إدراكات الشخص لنفسه، وإدراكاته لعلاقاته بالعالم الخارجى وبالآخرين، وبمختلف جنبات الحياة، بالإضافة إلى القيم المرتبطة بتلك الإدراكات، وهو جشطلت مرن، ومنفتح للتغير، ولكنه مع ذلك يكون كياناً واحداً فى أية لحظة حاضرة"0

أ-العوامل الأسرية :

اتفق كل من ***باندورا* Bandura (1998) *وتانجمان* Tangeman (2008)** على أن "الوالدين هما الأساس فى شعور الطفل بفعالتيه الذاتية، حيث يبدأ نمو فعالية الذات فى مرحلة الرضاعة فالوالدين غالباً ما يشكلون خبرات مناسبة بطرق تساعد أطفالهم على فهم أن أفعالهم لها تأثيرات اجتماعية، فمثلاً عندما يبكى الرضيع فإن من يرعاه يأتى إليه ومن هذه الخبرة يستطيع الرضيع السيطرة على القدوم التالى لمن يرعاه، وعندما تتحسن المهارات الحس حركية للطفل فإن خبرات إضافية لفعاليته الذاتية تحدث أثناء أنشطة اللعب والأنشطة التغييرية"0

وطبقاً لرأى ***بوتنام* Putnam (2000) *وبريانت* Bryant (2007)** فإن "الأسر التى توفر فرصاً للأعمال الفعالة من خلال الاستفادة من المعسكرات والمدارس المتخصصة والسماح بالحرية فى الانتقال والتحرك من أجل الاستكشاف فإنها تعجل بالنمو المعرفى والاجتماعى لأطفالهم، وبالتالى يزيد إدراك الأطفال لقدراتهم على النجاح وتزداد الاستراتيجيات التى يمكن أن يستخدموها فى المواقف المستقبلية الصعبة أى تنمو فعاليتهم الذاتية"0

كذلك ذكر ***بى* Bui (4: 2002)** أنه "بداية من الأخوة والأخوات تبدأ المقارنات الأسرية فى التأثير على فعالية ذات الطفل، بالإضافة إلى أن عوامل مثل هيكل وتركيبة الأسرة وترتيب الميلاد للطفل والنوع الجنسى للأخوة وحجم الأسرة تؤثر بشكل دال فى كيفية مقارنة الشخص لفعالية ذاته وحكمه عليها، وهناك أيضاً ميل كبير للتنافس بين الأخوة الذين ينتمون إلى نفس النوع الجنسى والمتقاربين فى السن، كذلك والد الشخص أو الذى يرعاه يؤثر فى فعاليته الذاتية0

وخلص ***بارا – جونسن* Barra– Johnson (22 : 2006)** إلى أنه "من خلال العملية النمائية للطفولة مروراً بالمراهقة ثم الرشد تتشكل معتقدات فعالية الذات من خلال التفاعلات مع الآباء والأمهات والأخوات والمجتمع الخارجي سواء أقران أو معلمين أو الأشخاص الذين تتصل بهم أثناء تلك الفترة من النمو والارتقاء والتعلم، فمثلاً بالنسبة للأسرة نجد أن الآباء الذين أعربوا عن مستويات مرتفعة من فعالية الذات التى تؤثر على النمو الأكاديمى لأطفالهم قد دعموا قدرة أطفالهم على التعلم من خلال تشجيع الاهتمام ومراقبة العمل المدرسى ومتابعة أطفالهم فتقدير الآباء للتعليم يغرس القيم الأكاديمية فى الأطفال"0

وأشار ***لارسون* Larson (5: 2008)** إلى أن "الأسرة والتفاعلات الأسرية المبكرة هى أمور حاسمة فى نمو فعالية الذات، ومن الجوانب الهامة التى تقوم بها الأسرة لتأثير فى فعالية الذات لطفلها هى تقديم وتمثيل خبرات الإتقان فعندما يتعلم الآباء تزويد أطفالهم بالخبرات السابقة

المنجزة فسيكون هناك دليل على نمو معرفى متزايد، كذلك عندما تنمو مهارات اللغة الاستقبالية فإن شعور الطفل بالفعالية يتأثر بأحكام الآخرين على قدراته الأمر الذى بدوره يؤثر على ما إذا كان سيجرب المهام الجديدة، أيضاً فالآباء والأمهات الذين يفرطون فى حماية أطفالهم يمثلون خطر للفعالية ويعيقون النمو والارتقاء، فى حين أن الآباء الذين يوفرون الأمان يشجعون القدرات المتنامية لأطفالهم وبالتالى يدعمون شعور الطفل بفعالية الذات"0

ب-الأقران :

ذكر ***باندورا Bandura (632 : 1998)*** أنه "بينما ينمو الطفل فإن عالمه الاجتماعى يتوسع لكى يشمل علاقاته مع أقرانه وبالتالى فإن العوامل المؤثرة فى فعاليته الذاتية تتوسع من الأسرة والوالدين لتشمل أقران الطفل، وفى علاقات الأقران تبدأ فعالية الذات فى النمو والتطور فى مجالات معينة فيصبح الأطفال حساسين تجاه موقفهم النسبى بين أقرانهم فى العديد من الأنشطة مثل الألعاب الرياضية والدراسة الأكاديمية"0

وأكد ***ريان Ryan (103 : 2001)*** على أن "التفاعلات الاجتماعية مع مراهقين آخرين تدعم الاستمرارية الاجتماعية الأمر الذى يؤدى إلى نتائج اجتماعية وتعليمية إيجابية أى تطور فى الفعالية الذاتية الإيجابية، ومن هنا فالمراهقون يشكلون شبكات الأقران التى فيها يرافقون الذين يشبهونهم، لذا فوجود الأقران سواء فى المدرسة أو فى الشارع أو فى أى مكان آخر يعتبر عاملاً مؤثراً وفعالاً سواء فى نمو أو تثبيط الفعالية الذاتية للفرد"0

واعتبر ***بلاك وروست Black & Rust (2002) جاجدزيك Gajdzik (29 : 2005)*** أن "علاقات الأقران هى الأساس الذى يحث المراهقين على توسيع معرفتهم الذاتية بقدرتهم فعند الدخول إلى عالم الأقران يزداد اندماج المراهق ومشاركته فى المجتمع الواسع، وعلاوة على هذا يتعلم المراهقون أكثر من الأقران فيما يخص التنشئة الاجتماعية ومنظور رؤية العالم، أيضاً علاقات القرين يمكن أن تدعم فعالية ذات المراهق وعلى العكس فعلاقات القرين السيئة يمكن أن تؤثر بشكل عكسى على التقدم السليم لنمو فعالية الذات للمراهق فهى تؤدى فى الغالب إلى شعور منخفض بجدارة الذات وكذلك تؤدى إلى الانسحاب الاجتماعى"0

وخلص ***هام Hamm (2000)*** و***جينكينس Jenkins (40 : 2007)*** إلى أنه "يمكن للأقران أن يؤثروا فى فعالية الذات من خلال التلقين والتعليم عن طريق نمذجة سلوك ومهارات مرغوبة، أيضاً كلما زاد التشابه الذى يدركه الطلاب فى قدرتهم مع نماذج الأقران كلما زاد إيمانهم بفعاليتهم فى التعلم وكلما زاد آدائهم الذهنى فنمذجة القرين وذلك باستخدام شخص ما يشبه

الطالب تكون لها قدرة كبيرة على زيادة فعالية الذات الأكاديمية والنمو الذهنى لدى الطالب بالنسبة للمادة والتعلم بوجه عام والتحصيل المطلق فمشاهدته للنجاح الخاص به ربما يجعل الطلاب المشاهدين يشعرون كما لو كانت لديهم نفس القدرة على النجاح، ومن جانب آخر فنمذجة السلوك يمكن أن يكون لها تأثير عكسى إذا كان نموذج القرين قد حصل على مهارات الاتقان ولكنه فشل فى أداء العمل المطلوب"0

وذكر ***ساندرز Sanders (2006)*** و***روزين Rosen (20: 2008)*** أنه "رغم وجود الخبرة الأولى للفعالية الذاتية داخل الأسرة إلا أنها ليست القوى المؤثرة الوحيدة فى مرحلة الطفولة فعندما يتوسع العالم الاجتماعى الطفل يصبح الأقران قوة ضخمة فى نمو وتطور فعالية الذات فمن خلال الخبرات المنجزة والتعلم الاجتماعى من الأقران يصبح الأطفال أكثر اقتداراً فى مهارات التقييم الذاتى وتصبح المؤثرات المقارنة أكثر بروزاً من خبرات الإتقان فى نمو فعالية الذات، وبالتالى يصبح الأقران أمراً رئيسياً فى نمو وصحة فعالية الذات وعندما يتم إفساد هذه العلاقات الاجتماعية يمكن أن تتأثر فعالية الذات بشكل سالب الأمر الذى يؤثر سلباً بعد ذلك على العلاقات الاجتماعية المستقبلية، ويحدث ذلك كثيراً للشباب الذين ينخرطون فى الانحراف مع شباب آخرين مثل العصابات أو فى جماعات أقران منحرفة"0

جـ-العوامل المدرسية :

ذكر ***باندورا Bandura (334 : 1998)*** أنه "عند فترة ما من نمو الطفل يتوسع العالم الاجتماعى للطفل لكى يشمل بيئة المدرسة، وسنوات المدرسة هى فترة حاسمة فى حياة الطفل فتعمل المدرسة كمنطقة رئيسية لغرس القدرات والكفاءات الاجتماعية والمعرفية، أى أنها عامل أساسى لبناء فعالية ذات الفرد وذلك من خلال التلقين الرسمى وتفسير المعلم للنجاحات والإخفاقات ونمذجة القرين والمقارنات الشخصية مع الأقران، والمدرسة يمكن أن تكون مصدر إيجابى أو سلبى للفعالية الذاتية فالمدارس التى تسودها التركيبة التنافسية السلبية تثبط فعالية الذات أما المدارس التى تكون فيها عملية التعلم بشكل تعاونى وإرشادى فهى تدعم وتطور الفعالية الذاتية0

كذلك اتفق ***بى Bui (2002)*** و***أرنولد Arnold (2006)*** و***بريانت Bryant (2007)*** و***تانجمان Tangeman (2008)*** على أن "المدرسة هى أداة لغرس فعالية الذات المعرفية فبسبب القوانين الخاصة بالتعليم الإلزامى فى المدارس أصبحت المدرسة هى المكان الرئيسى المسئول عن غس القدرات والفعاليات ولهذا فالمعلمون مسئولون عن توفير بيئآت تعلم تحث على تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، والمنهج والممارسات التدريسية للمعلمين تتحمل العديد من العواقب المحتملة على فعالية ذات المراهقين فممارسات مثل وضع الدرجات والتغذية الرجعة

الكتابية وعلاقات المعلم يمكن أن تكون أساساً لنمو سلبى أو إيجابى لفعالية الذات، فعندما يقوم المعلم باستخدام المنافسة والتنافس أو المقارنة فى وضع الدرجات فإن الطالب الذى لا يتمتع بالأداء الجيد سوف يشعر بالإحباط والنتيجة ستكون فعالية ذات منخفضة وعلى العكس فالمعلمون الذين يستخدمون وسائل تنقل تقدم الطالب ربما يزيد من فعالية ذات الطالب"0

5-فعالية الذات كمتنبأ بالسلوك الإنسانى :

بناءاً على نظرية ودراسات ***باندورا Bandura*** لفعالية الذات فإن إيمان الأشخاص بقدراتهم هو متنبأ لسلوكهم وآدائهم فمعتقدات فعالية الذات تعد الوسيط المعرفى الأقوى للسلوك، ولذلك فكثير مما يفعله الإنسان أو لا يفعله أو يشعر به أو لا يشعر به يتحدد بإدراكاته وتصوراته لفعالية الذات فتلك التصورات هى التى تدعم السلوك أو تكبحه0

وأكد ***باندورا Bandura (1989) وباندورا*** **Bandura** (***1994***) على أن "معتقدات فعالية الذات تحدد كيفية شعور الأشخاص بذواتهم ودافعيتهم وسلوكهم، فالأشخاص يقودون حياتهم من خلال معتقداتهم بشأن فعاليتهم الذاتية، ففى المداس مثلاً تؤثر المعتقدات التى يطورها الطلاب حيال قدراتهم الأكاديمية فى تحديد ما سيفعلونه بالمعرفة والمهارات التى لديهم"0

واتفق كل من ***باندورا Bandura (1998) وهوفر Hoefor (2008)*** على أن فعالية الذات المدركة أو الإيمان بقدرات الشخص تنظم السلوك الإنسانى بطرق ثلاث رئيسية وهى :

1-معرفية : فالأشخاص ذوى فعالية الذات المرتفعة يمتلكون على الأرجح طموحات عالية ولديهم بُعد نظر وتفكير سليم ويضعون تحديات مختلفة لأنفسهم ويلزمون أنفسهم بتحقيق تلك التحديات، فيقومون بإرشاد أفعالهم من خلال تصور النتائج الناجمة بدلاً من التركيز على القصور والعيوب الشخصية أو الطرق التى تسير بها الأمور0

2- دافعية : فالأشخاص يدفعون أنفسهم من خلال تكوين معتقدات عن ما يستطيعون أدائه ويتوقعون النتائج ويضعون الأهداف ويخططون طرق ومنهج العمل، وسوف تكون دافعيتهم أقوى إذا اعتقدوا أن بإمكانهم إحراز أهدافهم وتعديلها بناء على تقدمهم، وبهذا فمعتقدات فعالية الذات تحدد الأهداف التى يضعها الأشخاص لأنفسهم والجهد الذى سيتم بذله والمدة التى سيثابرون فيها ومدى مقاومتهم فى وجه الإخفاقات0

3-المزاج أو العاطفة : إن مدى الضغوط أو الاكتئاب الذى يجربه الأشخاص فى مواقف التهديد أو المواقف الصعبة يعتمد بشكل كبير على مدى اعتقادهم بقدرتهم على التوافق والتكيف فمعتقدات فعالية الذات تنظم الحالات الانفعالية والوجدانية0

وخلص ***باندورا Bandura (2001) وميريديث Merideth (2007)*** إلى أن "فعالية الذات المرتفعة تجعل الأشخاص يتناولون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب إتقانها وليس

على أنها مشكلات ينبغى تجنبها، ففعالية الذات تعمل بالتعاون مع محددات أخرى للتحكم والسيطرة على الفكر والدافعية والفعل، علاوة على هذا فإن فعالية الذات تدفع الأشخاص لإحراز الهدف عند مواجهة الإخفاقات والانتكاسات، أما فعالية الذات المنخفضة تجعل الأشخاص يعتقدون فى الغالب أن المهمات أو الأنشطة هى أكثر صعوبة، ففعالية الذات المنخفضة ربما تعنى أن الشخص لديه رؤية ضيقة لكيفية إنجاز ا لهدف فأى شيئ، ينحرف عن تلك النظر الضيقة ربما يسبب قلقاً وتوتراً واكتئاباً"0

كذلك اعتبر ***باجاريس Pajares (123 : 2002)*** أن "الفعالية تصاحب قدرات الشخص وطاقاته فى المجالات المعرفية والاجتماعية والوجدانية والسلوكية، والذى يميز المستويات الفردية لفعالية الذات هى قدرة الشخص على استخدام المهارات الفرعية المعرفية والاجتماعية والسلوكية بشكل مناسب فى ظل الظروف الصعبة، ففاعلية الذات المدركة لا تعنى بعدد المهارات التى يمتلكها الشخص بل تعنى بما يعتقد الشخص أن باستطاعته فعله فى ظل مختلف الظروف والأحوال، فإذا وضعنا شخصاً فى ظروف متفاوتة سنجده ربما يؤدى بشكل سيئ أو معتدل أو ربما بشكل غير عادى وفائق وذلك بناءاً على معتقدات الفعالية الذاتية المدركة فى فترة معنية من الوقت"0

وأكد ***مارجوليس Margolis(162 : 2003)*** على أن "توقعات فعالية الذات هى متنبأت جيدة للسلوك ولها تأثير مباشر على النوايا السلوكية، وبوجه عام فإن كل شئ يفكر فيه البشر ويقومون به ويشعرون به يرتبط بإدراكاتهم وتصوراتهم لفاعليتهم الذاتية، وبالتالى ففاعلية الذات هى متغير وسيط وقوى فهى تؤثر فى كل جوانب الحياة تقريباً"0

وطبقاً لرأي ***ريش وآخرون Riech et al., (99 : 2004)*** فإن "فعالية الذات تبنى على الحقيقة التى تقول أن تعلم مهارات معينة ليس كافياً فلابد للشخص أن يطور وينمى ثقته فى آداء المهارات الخاصة بالمهمة، فالنجاح لا يبنى فقط على امتلاك المهارات اللازمة للمهمة بل أنه يستلزم أن يمتلك الشخص الثقة فى استخدام هذه المهمة بشكل فعال، لذا فالإدراك القوى لفعالية الذات هو أمر لازم لتنظيم الذات وكذلك لإحراز تعلم مدى الحياة، فكلما ارتفع الشعور بفعالية الذات كلما زاد الجهد الذى يبذله الشخص ودعم جهوده نحو إنجاز المهمة وثابر فى مواجهة المشاكل أو حتى الإخفاق"0

وأوضح ***لاباربرا Labarbera (31 : 2007)*** أن "الشك فى النفس ربما يكون له أثر سلبى على إكمال المهمة بنجاح فالأشخاص الموهوبين الذين يشكون فى قدرتهم على الأداء الناجح فى مهمة ما غالباً ما يخاطرون بقدرتهم على إكمال المهمة على الرغم من امتلاكهم المهارات اللازمة، فالفعالية الذاتية المدركة لهؤلاء الأشخاص تلعب دوراً فى إدراكهم لقدرتهم على

إكمال مهمة محددة فشخص آخر لديه المهارات اللازمة وإحساس إيجابى بالفعالية تجاه إكمال المهمة فسوف يكون أكثر مثابرة فى مواجهة الصعوبات وسيكون لديه فرصة أكبر لإكمال المهمة فالشك فى النفس يمكن أن يجنى على المهارات ويضعفها، ولهذا نرى الأشخاص الموهوبين يسيئون استخدام قدراتهم فى ظل الظروف التى تقود معتقداتهم حيال أنفسهم وإيمانهم بأنفسهم، فلكى نعمل بشكل فعال فنحن نحتاج إلى مزيج من المهارات ومعتقدات الفعالية لكى نستخدمها بشكل مناسب"0

وذكر ***هوفر Hoefor (15 : 2008)*** أن "فعالية الذات تؤثر فى التوظيف البشرى من خلال العمليات المعرفية والوجدانية والدافعية، وتتيح العمليات المعرفية للبشر أن يفكروا ويخططوا ويتنبأوا بالأحداث وأن يشتركوا فى أعمال تمارس شيئاً من السيطرة على تلك الأحداث، وتؤثر فعالية الذات على مدى إجادة الشخص فى التخطيط والتنبؤ بالظروف وتعديلها وتنطوى العمليات الوجدانية على الاستجابات الانفعالية والجسمية تجاه المثيرات فالشخص الذى يعتقد أنه لديه شيئاً من السيطرة على الضغوط التى يواجهها هو أكثر قدرة على تجنب القلق والتوتر والاكتئاب الذين يمكن أن يعوقوا السلوك"0

ومن هنا ومن خلال من سبق نستطيع القول أن فعالية الذات تؤثر على أى سلوك يقوم به الشخص وبالتالى فهى لها دور فى كون الشخص ميكيافيلى، فمن خلال فعالية الذات التى يمتكلها الشخص يمكن أن يتنبأ بالأحداث ويخطط لما يريد ويسيطر على الأمور، كما أنها تجعله قادراً على استخدام مهاراته المعرفية والوجدانية لكى يحقق الهدف الذى يريد الوصول إليه لذا ففعالية الذات تعد عامل أساسى يعتمد عليه الفرد فى ميكيافيليته0

ثـالـثـاً : الـمـخـادعـة / الـمـخـاتـلـة (الـمـيـكـيـافـيـلـيـة) Machiavellianism

يعد مفهوم المخادعة/ المخاتلة (الميكيافيلية) أحد المفاهيم التى اشتقت من كتاب نيكولو ميكيافيلى Nicolo Machiavelly ، وهو مؤلف إيطالى فى القرن السادس عشر، ومن مؤلفاته كتاب الأمير The prince عام 1532م وكتاب المحاضرات Discources، ولقد قدم فيهما رأيه فى الشخص الميكيافيلى على أنه يبحث عن مصلحته الشخصية وأنه مخادع ونصح القادة السياسيين والدينيين للحكم وفقاً لهذه النظرة، وفى عام 1960 اقترح كل من ريتشارد كرستى وجيس Richard Christie & Gise أن الميكيافيلية يمكن فهمها على أنها متغير يختلف من فرد لآخر فى الشكل الكمى والكيفى، وقاما بتكوين مقياس لقياس ذلك المتغير وبعد سنوات من البحث والتحقق قام كرستى وجيس عام (1970) بنشر كتاب عن الشخصية الميكيافيلية، وفيه يتم وصف الميكيافيلى على أنه شخص انتهازى ومخادع ويفتقر إلى العاطفة والشعور فى العلاقات البينشخصية وليس لديه التزام أخلاقي0

ولقد أشار ***شامبيون Champion (51 : 2001)*** إلى أن "الاهتمام السيكولوجى بفلسفة الميكيافيلية بدأ فى أوائل الخمسينات، ولقد بدأت دراسة الفروق الفردية فى الميل للاستغلال عندما قام كرستى وجيس Christie & Gise فى مركز الدراسات المتقدمة للعلوم السلوكية بالاهتمام بالسلوك السياسى والشخصية المتسلطة وكيفية استخدام تلك الشخصيات للقوة والسلطة"0

وخصائص الشخصية الميكيافيلية والتى تم الإشارة إليها مسبقاً مثل الخداع والمكر والدهاء والانتهازية وعدم الإيثار وقلة العواطف والمشاعر كلها سمات وخصائص إذا توفرت فى الفرد فإنها تحول سلوكه إلى سلوك غير مقبول اجتماعياً، لذا فدراسة الشخصية الميكيافيلية من الجانب السيكولوجى يستحق من الباحثين أن يعيروها نوعاً من الاهتمام والبحث والتقصي وذلك لفهم طبيعة تلك الشخصية وتقديم بعض النقاط التى توضح هذا السلوك وكيفية التعامل معه، أيضاً المعدل الذى انتشر به هذا السلوك داخل مجالات حياتنا سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية تجعلنا نلتفت له فى محاولة للحد منه0

1-مفهوم الميكيافيلية :

عرف ***كرستى وجيس Christie & Gies (20 : 1970)*** الميكيافيلية على أنها "العملية التى بها يحصل الشخص المستغل على نوع من المكافأة أكثر مما كان سيحصل عليه بدون استغلال0

وأكد ***توبياس* Tobias (8 : 1982)** على أن "الميكيافيلية هى استخدام المكر والخداع وانتهاز الفرص فى العلاقات بين الأشخاص، أيضاً هى الرغبة والقدرة والاستمتاع باستغلال الآخرين من أجل مصلحة شخصية"0

وأشار ***جابل وتوبول* Gable & Topol (73 : 1988)** إلى الميكيافيلية على أنها "رغبة لفرد فى وضع مصلحته الشخصية وتفضيلاته فوق مصالح الجماعة، كذلك أكد على أنها قدرة الفرد على التأثير على الآخرين واستغلالهم من أجل مكسب شخصى"0

كما عرفها ***ويلسون وآخرون* Wilson et al., (286 : 1996)** على أنها "سلوك اجتماعى ينطوى على استغلال الآخرين من أجل مكسب شخصى، والذى فى الغالب هو ضد المصلحة الشخصية للآخر"0

وذكر ***ثيبوديا* Thibodeau (12 : 1998)** أن "الميكيافيلية هى مشكلة اجتماعية واقعية تقوم على استخدام المصلحة الذاتية كأيدولوجية أو مبدأ إرشادى لصنع كل القرارات، وبالتالى يؤدى ذلك إلى حلول بيئية أقل تعقيداً من الحلول التى تأخذ فى اعتبارها منظورات واهتمامات متعددة، فالميكيافيليون يفضلون الحلول البيئية التى فيها يكون المكسب الشخصى القصير المدى هو الهدف"0

ونظر ***سكاجس* Skaggs (15 : 1999)** إلى أن "الميكيافيلية تشير إلى الأسلوب الذى من خلاله كافح الأشخاص من أجل النجاح، وهذا الأسلوب يعتمد على استخدام السلطة والقوة والاستغلال والخداع"0

وأكد ***هويفر* Hoeofer (9 : 1999)** على أن "الميكيافيلية هى مفهوم للفروق والذى يعكس ميل الشخص ليكون مستغلاً فى التعامل مع الأشخاص من أجل تحقيق هدف شخصى"0

وعرف ***شامبيون* Champion (11 : 2001)** الميكيافيلية بأنها "سلوك غير أخلاقى يقوم على استخدام المكر والخداع والانتهازية فى العلاقات بين الأشخاص، فالميكيافيلى يرى الآخرين ويستغلهم من أجل مصلحته وأهدافه الخاصة"0

وأشار ***آندرو* Andreou (298 : 2004)** إلى أن "الميكيافيلية هى درجة شعور الإنسان بعدم الثقة فى الآخرين أو أنهم غير جديرين بالثقة ومتلاعبين ويمكن خداعهم فى المواقف التفاعلية"0

ورأي ***هشام الخولى (2005 : 231)*** أن "الميكيافيلية هى مقاومة الفرد لتأثير الآخرين وعدم الاكتراث أو اللامبالاة بتوطيد العلاقات الشخصية الحميمة وسيطرة التوجه المعرفى الخارجى بدلاً من الداخلى بغرض استغلال الآخرين من أجل المصلحة الذاتية، مع عدم وجود قانون أخلاقى لديه والشعور بالخزى وعدم الشعوب بالذنب"0

وأكد ***محمد جعفر (2005 : 8)*** على أن "هذا المصطلح يبدو كأنه مصطلح سياسى إلا أن الجانب السلوكى (النفسى) هو المضمون، إذ أن ارتباطه بالجانب النفسى هو الأساس علمياً فهو يوجد فى شتى مجالات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وكل ما يرتبط بالإنسان ولقد أشار ***محمد جعفر*** إلى تعريف ***جبور (1984)*** للميكيافيلية على أنها نظام سياسى مستوحى من أفكار الإيطالى ميكيافيلى فى كتابه الأمير، ويعتمد على الخداع ومحاولة الوصول إلى الغاية بجميع الوسائل المشروعة وغير المشروعة"0

كما نظر ***جولومبيك Golombeck (11 : 2007)*** إلى الميكيافيلية على أنها "سلوك اجتماعى يقوم على استغلال الآخرين والسيطرة عليهم من أجل مكسب شخصى وهو فى الغالب ضد المصلحة الذاتية للآخر، كما أنه يؤكد على أن الشخص الميكيافيلى يختار التصرف بأسلوب متروى من أجل تحقيق هذا الكسب"0

وذكر ***محمد مصطفى (2007 : 225)*** أن "الميكيافيلية هى وسيلة عامة والتى من خلالها يمكن للشخص أن يبذل سلطة وتأثير على الآخرين، ووسيلة التأثير يمكن أن تنقسم إلى نوعين [العلنية أى الظاهرة، الخفية أى المقنعة] فالوسيلة الظاهرية أو العلنية تشمل التهديد والإكراه والوسيلة الخفيفة تشمل موقفاً يقوم فيه الشخص الميكيافيلى بتطبيق استراتيجية محسوبة لمنع الشخص الآخر من أن يصبح واعياً بالاستغلال الذى يحدث"0

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة أن تعرف الميكيافيلية على أنها استراتيجية يتبعها الفرد فى معاملاته مع الآخرين، وتتبنى هذه الاستراتيجية مُدخلاً يقوم على استخدام الخداع والاستجداء العاطفى والأساليب الماكرة الاستغلالية سواء المباشرة أو غير المباشرة، فى محاولة لبذل تأثير على الآخرين من أجل الوصول لهدف وغاية ومصلحة ذاتية0

2-خصائص الشخصية الميكيافيلية :

لكى نطلق على شخص ما أنه شخص ميكيافيلى فلابد أن نجد فى شخصيته ما يدفعنا لأن نضعه تحت هذا المسمى، فالميكيافيليون لديهم صفات وخصائص تميزهم وتجعلنا نتعرف عليهم ونخصهم بنوع من الدراسة والبحث المتعمق، وتلك الصفات فى مجملها تقوم على الخداع

والبرود العاطفى وانعدام الأخلاق وحب السيطرة والقيادة دون أى اعتبار لوجود الآخرين، فالغرض والهدف الوحيد هو تحقيق المصلحة الذاتية والنفع الفردى فقط، فالمبدأ هو [أنا ومن بعدى الطوفان] والغاية تبرر الوسيلة0

فلقد أشار ***باتريكيا*** ***Patricia (13 : 1979)*** إلى أن "ما يميز الشخصية الميكيافيلية هو أن لديهم قدرة على السيطرة والقيادة، بالإضافة إلى أنهم عدوانيون ولا يشعرون بالدونية ولا الاستحسان الاجتماعى، كذلك تعاطفهم مع الآخرين ضعيف جداً، كما أن صفة الإيثار لا تتوفر عندهم هى والجدارة بالثقة فهم غشاشون وخداعون ومراوغون"0

وذكر ***سيفر*** ***Sypher (219 : 1981)*** أن "الشخصية الميكيافيلية ترتبط بشكل إيجابى بالسيطرة والهيمنة وافتقاد الإمباثية والقلق، كذلك ترتبط بعدد من الأبعاد الهامة مثل الذكاء ودافعية الإنجاز والاكتئاب ومراقبة الذات"0

وخلص ***توبياس*** ***Tobias (9 : 1982)*** إلى أن هناك اختلافات وفروق بين الأشخاص ذوى الميكيافيلية المنخفضة والمرتفعة فذوى الميكيافيلية المرتفعة ما يميزهم هو :

1-مقاومة التأثير الاجتماعى0 2-التوجه نحو المعارف0 3-بدء النظام والسيطرة عليه0

أما ذوى الميكيافيلية المنخفضة ما يميزهم هو :

1-الحساسية تجاه التأثير الاجتماعى0

2-التوجه نحو الأشخاص0

3-قبول النظام وتتبعه0

كما أشار ***إيكس وآخرون*** ***Ickes et al., (65 : 1986)*** إلى أن "ذوى الميكيافيلية المرتفعة يتصرفون بشكل غير أخلاقى أكثر من الأشخاص ذوى الميكيافيلية المنخفضة، ويؤكد على أن ذوى الميكيافيلية المرتفعة يلجأون إلى تلك السلوكيات الغير أخلاقية مثل (الكذب ، السرقة ، الغش ، الخداع) عندما يكونوا على دراية بأنهم أمرهم لن يكتشف من قبل الآخرين0

هذا ولقد اتفق كل من ***جرامس وروجرز*** ***Grams & Rogers*** **(59 : 1990)** على أن "الأشخاص ذوى الميكيافيلية المرتفعة يميلون إلى استخدام أساليب معينة لإحداث تأثير بين الأشخاص، مثل استخدام خطط وتكتيكات غير عقلانية ذات تأثير والتى تشمل الخداع واستجداء العواطف وكذلك محاولة زرع فكرة ما فى عقول المتحالفين (الشركاء) لكى يخضعوا لهم، كذلك مال هؤلاء الأشخاص إلى استخدام التودد غير الأخلاقى من أجل التأثير الوجدانى على أهدافهم أى أنهم يحاولوا السيطرة على فكر وعقول الآخرين لتحقيق أهدافهم0

كما توصل **مودراك Mudrack *(125 : 1990)*** إلى أن "الشخص الميكيافيلى يدرك العالم على أنه مكان تهديدى، ويشير إلى أن الشخص الميكيافيلى يتعامل مع الأحداث الخارجية من خلال قراءتها واستخدام الاستراتيجية الأمثل التى تتناسب مع الموقف، كما يؤكد على أن ذوى الميكيافيلية المرتفعة يعملون عند مستوى أكثر تصنعاً كما أنهم يظهرون تحيزاً أنانياً فى تصوراتهم للعالم"0

وذكر ***فيهر وآخرون* Feher et al., *(89 : 1992)*** أن "الأشخاص ذوى الميكيافيلية المرتفعة يبدو أنهم منعزلين عاطفياً ويستخدمون استراتيجيات الاستغلال الشعورى بشكل كثير مثل الخداع مقارنة بذوى الميكيافيلية المنخفضة، ومن حيث الأسلوب البينشخصى فأولئك الذين لديهم ميكيافيلية مرتفعة يستخدمون الإقناع والإغواء أكثر من ذوى الميكيافيلية المنخفضة الذين يستخدمون جملاً بسيطة وتوكيدات ومثابرة من أجل الوصول لهدفهم"0

وفى السياق نفسه أشار ***ميريل وآخرون* Merrill et al., *(860 : 1995)*** إلى أن "الاختلاف الأكبر بين ذوى الميكيافيلية المرتفعة والمنخفضة هو الانفصال الوجدانى الكبير لذوى الدرجات الميكيافيلية المرتفعة والمعروف باسم المرض البارد أو الهادئ، وكلما ارتفعت درجات الميكيافيلية كلما قلت الحاجة إلى التجاوب بأسلوب مرغوب اجتماعياً، وعلاوة على هذا فالأشخاص ذوى الميكيافيلية المرتفعة يسيطروا بشكل ناجح على المواقف البينشخصية واستغلالها من خلال استغلال ثقة الآخرين، هذا ويستخدم الشخص الميكيافيلى هذه الاستراتيجيات بأسلوب لا يوجه الانتباه نحوه وبالتالى يكسب السيطرة على الموقف"0

وعلى الجانب الآخر ذكر كل من ***كوتلر وهازلر* Kottler & HGazler *(101 : 1996)*** أن "أصحاب الميكيافيلية المنخفضة يمكن تصنيفهم تحت اسم "اللمس الناعم"، فهم يفتحون أنفسهم عاطفياً ويحترموا مواقف ونوايا الآخرين ويظهروا تعاطفاً وجدانياً، والذى قد يجذبهم إلى أنشطة تنتهك معتقداتهم، وبالتالى قد يبدو سلوكهم غير معقول أحياناً ولأن ذوى الميكيافيلية المنخفضة يتوجهون نحو الشخصية فإنهم يشتتون بسهولة عن الأهداف، وعلاوة على هذا فإن لديهم صعوبة فى تكوين الهيكل والنظام فى المواقف الغامضة"0

كذلك أكد ***سكوارتز ونوجرادى* Schwartz & Nogrady *(151 : 1996)*** على أن "الشخص الميكيافيلى لديه مركز تحكم داخلى يفسر الاهتمام بالذات الذى يميز الشخصية الميكيافيلية، ومع هذا يشترك الشخص الميكيافيلى فى الخداع واستغلال العلاقات الشخصية رداً على العالم المعادى فى تصوره"0

ولقد اتفق كل من ***ويلسون وآخرون*** ***Wilson et al., (1996 : 278)*** على أن "ذوى الميكيافيلية المرتفعة هم كذابون مقنعون ويستخدمون تكنيكات بينشخصية خادعة، بينما الأشخاص الذين لديهم ميكيافيلية منخفضة يبدو أنهم أقل فعالية فى الاستغلال، كذلك هم أكثر اندماجاً شخصياً وفعالية وعلى وجه الخصوص ففى المواقف المباشرة أى وجهاً لوجه، فذوى الميكيافيلية المنخفضة يميلون إلى التعاطف والاندماج والتشتت، بينما ذوى الميكيافيلية المرتفعة يميلون إلى أن يكونوا أكثر موضوعية وتحت السيطرة0

وأشار ***ثيبوديا*** ***Thibodau (1998 : 19)*** إلى أنه "يمكن وصف الشخص الميكيافيلى على أنه شخص انتهازى ومخادع ويفتقر إلى الاهتمام بالأخلاقيات التقليدية، وكذلك لديه التزام أيديولوجى منخفض"0

كما أكد ***سكاجس*** ***Skaggs (1999 : 28)*** على أن "ذوى الميكيافيلية المنخفضة قد يفتحون أنفسهم وجدانياً ويحترموا الموقف أو نوايا الآخرين وقد يظهروا إمباثية أو عاطفية تقويهم بالدخول فى أنشطة قد تنتهك معتقداتهم، وبالتالى قد يبدو سلوكهم غير معقول أحياناً، وعلى العكس نجد ذوى الميكيافيلية المرتفعة فهم يغلقون أنفسهم وجدانياً عن الآخرين ولا ينتبهوا لمشاعر غيرهم ويتجهون فقط نحو هدفهم وكيفية تحقيقه، وهم فى سبيل ذلك يتبعون كل الطرق التى تحقق ذلك الهدف"0

وذكر ***شامبيون*** ***Champion (2001 : 51)*** أن الشخصية الميكيافيلية لها خصائصها التى تميزها والتى يمكن سردها فى النقاط التالية :

1- نقص نسبى فى العاطفة وفى العلاقات بين الأشخاص : وأكد شامبون على أن قدرة الميكيافيلى على السيطرة على الآخرين تتقوى من خلال إدراكه للآخرين على أنهم أشياء قابلة للاستغلال وليس كأشخاص يستحقون التعاطف والمشاركة الوجدانية، فمن الصعب التأثير النفسى على الآخرين الذين يتورط معهم الشخص فى علاقات وجدانية أو تصوراً إمباثياً0
2- نقص الاهتمام بالأخلاقيات التقليدية : حيث أن السيطرة على الآخرين التى هى سمة الأشخاص المستغلين تجعلهم يعتنقون النظرة النفعية وليست النظرة الأخلاقية فى تفاعلهم مع الآخرين، فالأخلاقيات والمبادئ السليمة هى مفهوم غير واضح بالنسبة لهم فهم يبنون سلوكهم على الغش والخداع والكذب0
3- نقص الاضطراب (المرض) النفسى العام : وذلك لأن الشخص الميكيافيلى يجب أن يصنع قرارات عقلانية للآخرين من أجل القيام باستراتيجياته المسيطرة، وهو يؤكد على أن معظم

الذهانات أو الأعصبة سوف تفشل فى هذا المسعى، ولكنه لا يقترح أن الميكيافيلون هم خلاصة الصحة النفسية بل يشير إلى أن اتصالهم بالجوانب الأكثر موضوعية والملائمة للواقع يجب أن يكون فى المدى الطبيعى أو السوى0

4-التزام أيديولوجى منخفض : فالشخص الميكيافيلى يقصد تحقيق خطوات أو أهداف أو مهام محددة ولا يهتم بالأهداف الفلسفية أو الأيديولوجية القديمة، بمعنى آخر الشخص الميكيافيلى يكون عاملاً على المستوى التكتيكى أى "المنفعة قصيرة الأجل" والمكاسب الموجودة والملموسة وليس الأسلوب الاستراتيجى أى "تحقيق الهدف البعيد المدى"0

وتختلف الباحثة مع رأى شامبيون فى أن الميكيافيلى لا يعانى من المرض النفسى فمثل هذا الشخص إذا كان لديه نقصاً فى العاطفة والعلاقات البينشخصية، وكذلك نقص فى الأخلاقيات ويعتمد فى أسلوبه على الغش والخداع والمكر والكذب وقد يتبع فى سبيل وصوله لهدفه كافة الطرق سواء المشروع، منها أو غير المشروع فلابد فى النهاية أنه يعانى من اضطراب أو مرض نفسى يجعله يسلك مثل هذا المسالك المضاد للمجتمع0

وقرر كل من ***واستيل وبوث* Wastell & Booth (2003 : 736)** أن "الشخص الميكيافيلى هو شخص قادر على فهم الحالة الوجدانية والعاطفية لضحيته، وهذا ينطوى على كفاءة فى مهارات الإرسال والاستقبال وعلى العكس فبعض الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة على مقياس الميكيافيلية يكونوا غير قادرين على استخدام الأساليب الاجتماعية والعاطفية المناسبة للموقف، الأمر الذى ينطوى على عكس ما كان مفترضاً سابقاً"0

ونظر ***أشتون* Ashton (2004 : 1574)** إلى أن "الشخص الميكيافيلى يتصف بالانتهازية ونقص العاطفة وعدم الثقة فى الطبيعة البشرية وليس لديه شعور بالذنب أو الخزى، فالغاية لديه تبرر الوسيلة"0

وحدد ***ريميرز* Reimers (2004 : 35)** عدد من خصائص الشخصية الميكيافيلية التى يستطيع من خلالها أن يصل إلى أهدافه ويحققها وهى كالتالى :

1-قدرته على تقييم الآخرين والمواقف التى تعوق تحقيق أهدافه0

2-القدرة على التحدث بفعالية وطلاقه لكى يصل لأهدافه0

3-لديه قدرة كبيرة على الدهاء والمكر الاجتماعى0

4-لديه قدرة على اتخاذ قرارات غير عادله لتحقيق الخير العام للشخص الميكيافيلى0

5-القدرة على التعرف على المواقف التى تعبر عن الخوف أكثر من الحب، وذلك لتحقيق الهدف الذى يسعى إليه0

وأكد ***آندرو* Andreou (2004 : 300)** على أن "الشخصية الميكيافيلية تتميز بالخيانة وقبول الخداع وضعف الإيمان بالطبيعة البشرية وعدم الثقة"0

ورأى ***هشام الخولى* (2005 : 258)** أن "الميكيافيلى يعتمد فى سلبيته الحياتية على القياسات الكمية دون أي اعتبار للقياسات الكيفية فالغاية عنده غاية كمية لا كيفية، وبذلك افتقد هذا الإنسان التوازن وعلى الرغم من أنه قد يحقق الكثير من المكاسب إلا أنها مكاسب قصيرة المدى، كما أكد على أن الميكيافيلى غالباً ما تكون علاقته بالآخرين على المستوى السطحى الظاهرى فقط دون إحالة متبادلة، لذلك فكثيراً ما يطلق عليه بالشخص ذو أعراض المزاج البارد Cold Syndrome"0

أيضاً أشار ***بيديل وآخرون* Bedell et al., (2006 : 3)** إلى أن "ذوى الميكيافيلية المرتفعة يتوظفون بشكل أكثر فعالية فى المواقف التنافسية المباشرة والضاغطة، حيث يكون نقص عاطفتهم وقدرتهم على الارتجال هى أمر مميز لهم، فعلى سبيل المثال نجد القادة الميكيافيليين لديهم قدرة على رسم صورة الثقة حتى عندما يكونوا غير متأكدين، وكذلك لديهم انتهاز جيد للتوقيت فى أثناء التفاعلات الاجتماعية وخاصة فى حالة وجود مصلحة شخصية مع الذين لديهم سلطة مما يساعدهم على دعم وحماية هذه المصلحة الشخصية وتحقيقها"0

كما أوضح ***جولومبيك* Golombeck (2007 : 12)** سمات ذوى الميكيافيلية المرتفعة والمنخفضة وهى كالتالى :

ذوى الميكيافيلية المرتفعة	ذوى الميكيافيلية المنخفضة
1-ذوى الميكيافيلية المرتفعة :	1-اللمسة الناعمة0
1-المرض الهادى (أعراض المزاج البارد)0	2-صعوبة فى وضع الحدود0
2-له قدرة على وضع الحدود0	3-يقبل النظام الذى يضعه الآخرين0
3-يبدأ النظام ويسيطر عليه0	4-قابل للتأثير الاجتماعى ومطالب للآخرين0
4-مقاوم للتأثير الاجتماعى ومطالب للآخرين0	5-يفقد رؤية الأهداف غير المحددة مسبقاً0
5-متوجه نحو أهداف محددة ذاتياً0	6-يعمل فى نظام محدد0
6-يستغل الموارد0	7-لا ينتهك موقف أو نوايا الآخرين0
7-يفتقر إلى الاهتمام بالأخلاقيات0	8-يبذل مجهوداً كبيراً للأداء الجيد للآخرين0
8-تكريس أيدلوجى منخفض0	9-يتأثر بما ينبغى فعله ويعمل بشكل فورى بناءاً على دلائل واستجابات0
9-إيمان قوى بالذات0	10-يمكن أن ينقاد إلى أنشطة تنتهك معتقداته0
10-معالجة المعلومات من خلال استجابات صريحة0	11-يتوجه نحو الآخرين ويمكن أن يفتح نفسه للآخرين عاطفياً ويظهر إمباثية تجاه الآخرين0
11-يتوجه نحو المعارف ويقرأ الموقف ويظل منعزلاً ويتجاوب بطرق عقلانية0	

هذا وخلص ***مصطفى محمد (2007 : 4)*** إلى أن "الميكيافيليين قد اشتهروا بوصفهم بالأشخاص الباردين والهادئين والمقنعين فى استغلالهم للآخرين بدون اعتبار كلى للكرامة البشرية، كما أنهم لديهم نظرة شاكة فى الطبيعة البشرية ورغبة فى تخطى حدود السلطة الرسمية ويميلون إلى استخدام تكتيكات غير مباشرة وغير عقلانية مثل الخداع، ولكنهم فى بعض الأحيان قد يلجأون إلى إظهار العواطف لكى يحاولوا زرع أفكارهم من أجل التأثير على الآخرين وكل هذا في سبيل الوصول لغاياتهم"0

3-الميكيافيلية والفروق بين الجنسين :

ذكر ***توبياس Tobias (1: 1982)*** أن "الإناث يملن إلى الحصول على درجات فى مقياس الميكيافيلية أقل من الذكور فى الميكيافيلية فالذكور يتميزون بميكيافيلية أعلى من الإناث"0

كذلك أشار ***مور Moore (35 : 1993)*** إلى أن نسبة انتشار السلوك الميكيافيلي بين الإناث أقل من الذكور، فالذكور لديهم توجه ميكيافيلى بصورة كبيرة نظراً للضغوط التى يتعرضون لها من قبل مستقبلهم"0

وفى نفس الاتجاه أكد ***سكاجس Skaggs (33 : 1999)*** على أن "مفهوم الميكيافيلية قد بدى أن له تنبؤ أقوى عند الذكور، وتفسيره لذلك هو أن الإناث بناءاً على التقاليد الاجتماعية لديهم ميكيافيلية منخفضة بينما الذكور قد أسقطوا الأقنعة بسرعة وأظهروا الاستغلال الصريح"0

ولقد أشار ***ستون Stton (437 : 2000)*** إلى أن "الأولاد يؤمنون بمعقتدات ميكيافيلية أكثر من الإناث، فالميكيافيلية تتوفر عندهم بنسبة أعلى من الفتيات"0

أيضاً أكد ***آندرو وآخروين Andreou et al., (2005) ومحمد جعفر (2005)*** على أن ميكيافيلية الذكور أعلى بكثير من الإناث"0

واتفق ***هشام الخولى (2005 : 257)*** مع الرؤى السابقة فى أن "الذكور أكثر ميكيافيلية من الإناث، ولقد قدم تفسير لهذه النتيجة حيث أشار إلى الأسباب التى تجعل الذكر أكثر ميكيافيلية من الأنثى وهى أن طبيعة الدور بالنسبة للذكر تختلف تماماً عن طبيعة الدور بالنسبة للأنثى، فالدور الرجولى يفرض على الرجل الكثير من الضغوط بينما تقل الضغوط بالنسبة للأنثى، كما أن عدم الاتزان النفسى الذى يعيشه الذكر أكبر من الأنثى نظراً لمسئولياته المستقبلية وغموض مستقبلية الوظيفى وغير ذلك من المواقف والمشكلات التى تزداد يوماً بعد يوم"0

وذكر ***جولومبيك Glombeck (2007 : 121)*** أن "هناك ميل قوى لدى الذكور لتسجيل درجات مرتفعة فى الميكيافيلية بينما الإناث لديهم ميل ضعيف لتسجيل مثل هذه الدرجات"0

ومن خلال الرؤى السابقة لاحظت الباحثة أن معظم الآراء التى تناولت الميكيافيلية عند الذكور والإناث قد توصلت إلى أن نسبة انتشار الميكيافيلية عند الذكور أعلى منها عند الإناث، وتتفق الباحثة مع هذا الرأي فالذكورة وخاصة فى مجتمعاتنا الشرقية تعنى القيادة والمسئولية بالإضافة إلى اتساع نطاق المطالب والاحتياجات بالنسبة للذكر مما يجعله يلجأ فى بعض الأحيان إلى التخلى عن مبادئه وأخلاقه ويتجه نحو السلوك المستغل والوصولى فى سبيل تحقيق تلك المطالب والأهداف، كذلك ترى الباحثة أن ما يجعل هذه السمة واضحة بنسبة أكبر عند الذكور عن الإناث هو أن ميكيافيلية الأنثى هى ميكيافيلية مقنعة تقوم على استخدام الوسائل غير المباشرة والطرق الملتوية الغير ظاهرة أما الذكر فميكيافيليته تجمع بين كلا النوعين الظاهرة والخفية"0

4-أسباب السلوك الميكيافيلى :

أشار ***محمد جعفر (2005 : 37)*** إلى أنه يمكن عزو وإرجاع تساهل الأفراد فى إتباع بعض السلوكيات الميكيافيلية إلى عدد من الأسباب والدوافع التى تجعل من هذه السلوكيات أمراً مقبولاً بالنسبة لهم فى الوقت الحاضر ومن هذه الأسباب ما يلى :

1-سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية0

2-حملات الغزو الثقافى عبر الفضائيات0

3-التقليد الأعمى لثقافة الغرب0

4-الخوف من البطالة0

5-التذبذب فى الأوضاع الاقتصادية فى المجتمعات0

ولكن أكد محمد جعفر على أنه "لا يمكن اعتبار ذلك تبريراً لممارسة الميكيافيلية، وذلك لأن لجوء الشخص إلى هذا السلوك ظناً منه أنه من متطلبات العصر وأنها يمكن أن تساعده على تحقيق رغباته أمراً يتنافى مع التعاليم الدينية والسلوك الأخلاقى"0

كذلك ذكر ***هشام الخولى (2005 : 239)*** أن "الميكيافيلية من الأساليب الشخصية سيئة التكيف والمعروفة الآن بأنها نتيجة لتنشئة مرضية للشخصية أو فشل فى استخدام العواطف والانفعالات كمؤشرات ودلائل اجتماعية، فافتقاد الميكيافيلى للاتصال الوجدانى ومع الآخرين يجعله يتعامل معهم كموضوعات وأشياء يتم ضبطها والتحكم فيها لتحقيق أهدافه المركزة تجاه ذاته"0

وأوضح ***ثيبوديا* Thibodeau (3: 1998)** أن "التجرد من التعلق أو الارتباط الوجدانى هو أحد الأسباب التى تجعل الأشخاص يقدمون على السلوك الميكيافيلى، كما أن المستويات العالية والمنخفضة من الميكيافيلية تتحدد بدرجة الانفعال والعاطفة المستمرة فى العلاقات البينشخصية0

ولقد توصل ***ساكلاكى* Sakalaki (1182 : 2007)** إلى "وجود ارتباط قوى بين الحالة الاقتصادية التى تعيشها المجتمعات وظهور مثل هذا السلوك الوصولي، فالمجتمعات التى يسودها الانتعاش الاقتصادى وتستطيع أن توفر فرص العمل للشباب يقل فيها ظهور السلوك الميكيافيلى، والعكس صحيح فالمجتمعات التى تعيش حالة من الكساد وتنتشر فيها البطالة تساعد على تنمية وانتشار السلوك الميكيافيلى"0

فى حين خلص ***جوبتاوميريوت* Gupta & Meerut (96 : 1986)** إلى أن "الميكيافيلية لها علاقة بكل من التركيب الأسرى والعمر، فالأسر التى تعتمد فى تربيتها لأطفالها على طرق وأساليب خاطئة مثل أن يفرط الوالدين فى التسامح مع أطفالهم إذا أخذوا شيئاً ليس من حقهم، كذلك أشار جوبتا وميريوت إلى نمذجة سلوك الوالدين وهما يقومان بسلوك وصولى ضد شخص ما فربما ينمذج الطفل هذا السلوك ويقوم به لاحقاً، أيضاً السن يلعب دوراً فى حدوث الميكيافيلية، فالسلوك الميكيافيلى يزيد مع التقدم فى العمر ثم يأخذ فى الانخفاض فدرجات الميكيافيلية قد مالت إلى الزيادة ابتداء من سن العاشرة مروراً بالمراهقة ثم وصلت إلى الذروة فى سن العشرينات وتنخفض عند سن الأربعين"0

وفى نفس الصدد قرر ***بورنجر* Boeringer (137 : 1996)** أن "هناك ديناميتان أساسيتان يقوم عليهما السلوك الميكيافيلى الأولى تتعلق بفكرة تأييد سلوك الوالدين والأقران أو نمذجة سلوك الوالدين والأقران، فمثلاً إذا شاهد التلميذ زملائه فى المدرسة وهم يشتركون فى سلوك وصولى وبطرق غير مشروعة ضد شخص ما فإن التلميذ قد يحتذى بهذا السلوك ويمثله، والدينامية الثانية للميكيافيلية هى دينامية النتائج المقررة المبنية على ظرف "عدم العقوبة" المرتبطة بالسيناريوهات المتوقعة، فالشخص الميكيافيلى يتمادى فى سلوكه إذا كان متأكد من أنه سيفلت من العقوبة، فهو يعتمد على تحليل المخاطر المحتملة قبل المشاركة فى السلوك المطلوب"0

كما أشار ***هشام الخولى* (2007 : 182)** إلى أن "أحد الأسباب التى تجعل الشخص الميكيافيلى يسلك هذا السلوك هو اعتماده فى تحقيق أهدافه على ميكانيزمات الإنكار والتبرير والإسقاط وكلها فى الأساس ميكانيزمات دفاع فاشلة، ويتمثل الإنكار لدى الميكيافيلى فى رفضه الاعتراف بالطبيعة الإنسانية"0

رابعاً: العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية :

ارتبطت سلوكيات المشاغبة بفعالية الذات ولميكيافيلية وذلك طبقاً لرأى آندور ***Andreou (2004)***، ففعالية الذات تؤثر على طبيعة الأدوار فى سلوك المشاغبة، فالتلاميذ المشاغبون ومساعديهم يكون لديهم تقرير أعلى للإدراكات المشجعة على العدوان، كما أنهم قد يتمتعون بالمهارات الاجتماعية واللغوية التى تمكنهم من أن يصبحوا مشهورين وسط زملائهم، بالإضافة لذلك فهم يحبون السيطرة على أهدافهم وتتملكهم رغبة قوية لإيذاء الآخرين، أما التلاميذ الضحايا فهم يشعرون دائماً بأنهم ضعفاء ومرفوضين بين أقرانهم، كما أنهم غير قادرين على توكيد ذاتهم0

وطبقاً لرأى ***باندورا Bandoura (1977)*** فإن "كل شخص يمتلك نمط فريد من الكفاءات المتصورة والتى تؤثر على اختيار الأنشطة التى يقوم بها أو يتجنبها، لذلك فتصورات الأطفال عن فعالية الذات أو معتقداتهم عن قدراتهم الخاصة بأداء سلوكيات معينة إما تدفعهم لخوض هذه السلوكيات أو تحجمهم عنها"0

وفى هذا أكد ***آندرو وآخرون Andreou et al., (2005)*** على أن "الأطفال ذوى الفعالية الذاتية المنخفضة لسلوك معين يميلون لتجنبه وإذا أجبروا على أدائه يصبحون مثارين، ويصبح سلوكهم غير منظم، أما ذوى الفعالية الذاتية المرتفعة لسلوك معين يميلون لأن يكونوا واثقين من أنفسهم ومن آدائهم لهذا السلوك"0

وهذا ما يتضح لنا فى سلوك المشاغبة فالمشاغبون لديهم فعالية ذات مرتفعة توجههم وتدفعهم لممارسة أفعالهم العدوانية وتجعلهم واثقين من أنفسهم، أما الضحايا فيتصفون بفعالية ذات منخفضة تجعلهم غير قادرين عن الدفاع عن أنفسهم وخجولين ومنعزلين وغير فعالين وخاضعين أثناء الصراع وينقصهم الشعور بالثقة فى أنفسهم، أما المشاغبون/ الضحايا فلديهم صفات مشتركة مع المشاغبين ومع الضحايا، فأحياناً تجدهم عدوانيون وواثقون من أنفسهم، وأحيان أخرى تجدهم مضطربين لأن يصبحوا ضحايا لمشاغبون أقوى منهم، وبالتالى تظهر عليهم ملامح الضعف والفهم والانهزامية0

أما فيما يتعلق بعلاقة المشاغبة بالميكيافيلية فلقد أكد آندور Andreou (2004) على أن "المشاغبين لديهم اتجاهات خاصة بالميكيافيلية فهم غير جديرين بالثقة ومتلاعبين ويحبون السيطرة على الآخرين ولا يتعاطفون مع ضحاياهم ويقنعون الآخرين بأن الضحايا هم الذين استفزوهم وأنهم على حق دائماً فيما يفعلون ولا يشعرون بالراحة النفسية إلا عندما يصلون لهدفهم (مضايقة الضحية)، أما المشاغبون/ الضحايا فهم متميزون عن المشاغبين فى الميكيافيلية فهم يتلونون على حسب الموقف وبناءاً على الظرف الذى يوضعون فيه، فهم مشاغبون على ضحايا أضعف منهم وضحايا على مشاغبون أقوى منهم، فهم اختاروا أن يكونوا الاثنين معاً لكى يتلائم ذلك مع استراتيجيتهم الميكيافيلية، فهم يرون أنك لكى تعيش فى هذا العالم عليك أن تفعل أى شئ، فإذا تطلب الأمر أن تكون الأقوى فعليك بذلك وإذا تطلب الأمر أن تصبح ضعيفاً فليكن ذلك حتى تأتى لحظة الانتقام فالمهم أن تصل لما تصبوا إليه "فغايتك تبرر أى وسيلة تتبعها"0

الفصل الثالث

الدراســات السابقـــة وفروض الدراسة

(أ) الدراسات والبحوث السابقة0

أولاً : دراسات تناولت سلوك المشاغبة وعلاقته بمتغيرات أخرى0

ثانياً : دراسات تناولت سلوك المشاغبة وعلاقته بفعالية الذات والميكيافيلية0

(ب) فروض الدراسة0

الفصل الثالث

الدراسات السابقـة

مقـدمــــــة :

قامت الباحثة فى هذا الفصل بسرد الدراسات التى استطاعت الحصول عليها والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك بعد إطلاعها على العديد من الدراسات التى اهتمت بظاهرة المشاغبة وتناولتها باعتبار أنها سلوك خطير لابد من دراسته دراسة متعمقة وواعية، لذلك تسترشد الباحثة وتستعين بهذه الدراسات السابقة بهدف الإفادة من هذه الدارسات فى الإطار النظرى لدراستها وتأصيله، وأيضاً الاستفادة منها فى إعداد أدوات الدراسة، بالإضافة إلى الاستفادة مما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج وتوصيات ومقترحات يمكن أن تستفيد منها الباحثة فى دراستها الحالية0

وسوف تستعرض الباحثة هذه الدراسات وفقاً لمحورين على النحو التالى:

المحور الأول: وتتناول فيه الباحثة دراسات تناولت سلوك المشاغبة وعلاقته بمتغيرات أخرى0

المحور الثانى: وتتناول فيه الباحثة دراسات تناولت سلوك المشاغبة وعلاقته بفعالية الذات والميكيافيلية0

وفيما يلى عرض تفصيلى لهذين المحورين على النحو التالى:

أولاً : دراسات تناولت سلوك المشاغبة وعلاقته بمتغيرات أخرى :

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
1	بالدراى Baldry	1998	سلوك المشاغبة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية بإيطاليا : جمع مناهج الدراسة لفهم السلوكيات العدوانية والمشاغبة	هدفت الدراسة إلى قياس مدى انتشار سلوك المشاغبة فى المدارس الإعدادية بروما0	اشتملت عينة الدراسة على 183 تلميذاً (87 أنثى و 96 ذكر) تتراوح أعمارهم بين 11–14 سنة0	استخدم فى هذه الدراسة استبيان ذاتى وتم فهم وتفسير النتائج الخاصة بالاستبيان من خلال تطبيق وسيلة كمية، كذلك تم إجراء مناقشة جماعية مركزة مع التلاميذ0	توصلت نتائج الدراسة إلى : –نسبة كبيرة من التلاميذ قد أعربوا عن وقوعهم كضحايا أو مشاغبين أو كلا الصنفين معاً (ضحايا / مشاغبين)0 –أوضحت نتائج المناقشة الجماعية التى أجريت مع التلاميذ أن المشاغب يتحرش بالآخرين من أجل اكتساب المكانة الاجتماعية والسيطرة على الأعضاء الأضعف0 –بعض الضحايا من أجل الدفاع عن أنفسهم يبدأون فى اصطياد الأقران الضعاف وبالتالى يعززون دائرة العنف0 –تؤكد الدراسة على أن معاقبة الجانى وحده لن تحل المشكلة بل ينبغى مساعدة الضحايا على إيجاد شخص ما يثقون فيه ليتحدثوا معه بدون الخوف من التهديد أو اللوم0
2	فوقية محمد	2001	تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة0	الكشف عن الفروق فى تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية بين التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة ونظرائهم من غير ضحايا مشاغبة الأقران	اشتملت عينة الدراسة على 503 تلميذاً من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية فى محافظة الدقهلية وقسمت العينة إلى (240) من الذكور متوسط أعمارهم 11.18 و (263) من الإناث متوسط أعمارهم 11.02،	استخدم فى هذه الدراسة مقياس الطفل الضحية من إعداد الباحثة0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران ومتوسط درجات التلاميذ غير ضحايا مشاغبة الأقران على مقياس تقدير الذات لصالح متوسط درجات التلاميذ غير ضحايا مشاغبة الأقران0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات بين التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران ومتوسط درجات التلاميذ غير ضحايا مشاغبة الأقران على مقياس الاكتئاب لصالح متوسط درجات التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران ومتوسط

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
							درجات التلاميذ غير ضحايا مشاغبة الأقران على مقياس الوحدة النفسية لصالح متوسط درجات التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران0
3	Maما	2002	سلوك المشاغبة فى المدرسة الإعدادية: الخصائص الفردية والمدرسية للضحايا والمشاغبين0	هدفت هذه الدراسة إلى فحص الخصائص والسمات الفردية والمدرسية لضحايا ومرتكبى سلوك المشاغبة فى المدرسة الإعدادية0	اشتملت عينة الدراسة على 6883 تلميذ فى الصف السادس من 148 مدرسة، 6868 تلميذاً من 92 مدرسة0	استخدم الباحث مقياس لسلوك المشاغبة من إعداده0	توصلت نتائج الدراسة إلى : يعانى التلاميذ ضحايا سلوك المشاغبة من خصائص جسمية تجعلهم عرضة لسلوك المشاغبة سواء فى الصف السادس أو الصف الثامن0 تؤكد نتائج الدراسة على أن الضحايا ينتمون لمدارس ذات مناخ تنظيمى وتهذيبى ضعيف0 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح الذكور0 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ ذوى البنية البدنية القوية ومتوسط درجات التلاميذ ذوى البنية البدنية الضعيفة على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات التلاميذ ذوى البنية البدنية القوية0 – يعتبر المناخ المدرسى والبيئة المدرسية من أهم العوامل التى تساعد على انتشار سلوك المشاغبة فى المدرسة، فالمدارس التى تتميز بالمناخ الانضباطى والإيجابى وتعتمد على المشاركة الوالدية والتوعية الأكاديمية العالية تحدث فيها مشاغبة بصورة أقل من المدارس الأخرى التى تتميز بالمناخ الفوضوى والسلبى، كما أكدت نتائج الدراسة على أن المدارس ذات المناخ التنظيمى والتهذيبى الضعيف ينتشر فيها التلاميذ ضحايا المشاغبة بنسبة عالية0

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
4	بالدارى Baldry	2004	حقيقة المشاغبة: دراسة ميدانية تجريبية لفهم مواقف وآراء التلاميذ تجاه سلوك المشاغبة فى المدارس الإعدادية الإيطالية0	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الآراء والمواقف الخاصة بسلوك المشاغبة فى المدرسة باعتبار أنها أمر هام ومؤثر فى فهم وإيقاف سلوك المشاغبة، وكذلك اهتمت بمعرفة الأحكام الخاصة بسلوك المشاغبة والضحايا ولوم الضحية سواء الأحكام الإيجابية أو السلبية وذلك وفقاً للنوع الجنسى للمتفرجين والنوع الجنسى للمشاغبين والضحايا وما إذا كان سلوك المشاغبة قد حدث بشكل فردى أو جماعى	تكونت عينة الدراسة من 117 تلميذاً (49 صبى و 68 فتاة) تتراوح أعمارهم بين 11–12 عام من مدرسة إعدادية بإيطاليا0		توصلت نتائج الدراسة إلى : – التلاميذ لديهم آراء إيجابية بشأن الضحايا ولا يلوموهم عما حدث لهم ومع هذا فالتوحد مع النوع الجنسى يجعل الفتيات تلومن الضحايا الذكور أكثر من لومهن للضحايا الإناث والعكس صحيح فى حالة الذكور0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشاغبين الذين يعملون فى جماعة ومتوسط درجات المشاغب الذى يعمل وحده على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات المشاغب الذى يعمل وحده فالمشاغب الذى يعمل وحده أقوى وأشجع0
5	يونيفر وكورنيل Unever & Cornell	2004	ضحايا سلوك المشاغبة فى المدرسة الإعدادية من الذى يبلغ عن حدوث المشاغبة له؟	هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل التى تؤثر على قرار التلميذ	تكونت عينة الدراسة من 2437 تلميذاً من ستة مدارس 0	تم اختيار العينة بناءاً على عدة مقاييس " أولاً: مقياس الوقوع ضحية للمشاغبة: عن طريق تطبيق أداة مسحية صممها أولويس Olweus	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الإبلاغ عن حدوث سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
				بالإبلاغ عن حدوث المشاغبة له فى المدرسة0		(2001)0 ثانياً: مقياس إبلاغ الضحية: عن طريق سؤال التلاميذ سؤال محدد وهو: هل أخبرت أحد بأنك قد حدثت لك مشاغبة فى المدرسة منذ بداية الدراسة؟ فإذا أجاب التلميذ بالإثبات يتم طرح أسئلة أخرى مثل من الذى أخبره (المعلم، الوالدين، الأصدقاء)0 ثالثاً: مقياس دوام المشاغبة: وهو دليل يتكون من أربعة فقرات (تكرار ومدة المشاغبة، عدد المشاغبين، والمواقع التى حدثت فيها المشاغبة)0 رابعاً: مقياس الخصائص الأسرية: وذلك لقياس الأبعاد المختلفة للتربية0	– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات متوسط درجات التلاميذ فى الصفوف الأقل درجة ومتوسط درجات التلاميذ فى الصفوف الأعلى درجة على مقياس الإبلاغ عن حدوث سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات التلاميذ فى الصفوف الأعلى درجة0 – المدارس التى يسودها المناخ المتسامح مع سلوك المشاغبة كان معدل إبلاغ التلاميذ فيها عن حدوث المشاغبة لهم أقل0 – الآباء الذين يستخدمون أساليب انضباط إجبارية وقاسية كان معدل إبلاغ أبنائهم عن حدوث مشاغبة لهم أقل0
6	هشام الخولى	2004	التنبؤ بسلوك المشاغب – الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين0	هدفت هذه الدراسة إلى تقصى ظاهرة المشاغبة لدى عينة من المراهقين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقتها ببعض الأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء0	تكونت عينة الدراسة من (152) تلميذاً من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية وتم تطبيق مقياس سلوك المشاغبة من إعداد الباحث0		توصلت نتائج الدراسة إلى : – أسلوب الرفض الوالدى هو أكثر الأساليب إسهاماً فى التنبؤ بسلوك المشاغبة فى المرحلة الثانوية0 – أن أسلوب القسوة والرفض هما أكثر الأساليب الوالدية التى يمكن من خلالها التنبؤ بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية0
7	يونج شين وآخرون Young shin et al.,	2005	المشاغبة المدرسية وخطر الانتحار لدى تلاميذ كوريين فى المرحلة الإعدادية0	هدفت هذه الدراسة إلى فحص انتشار أفكار الانتحار وسلوكياته بين	تكونت عينة الدراسة من 1718 تلميذاً فى الصفين السابع والثامن فى مدرستين إعداديتين، ولقد	استخدم الباحثون مقياس للأفكار الانتحارية تم تطبيقه على عينة الدراسة0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاركين فى سلوك المشاغبة ومتوسط درجات التلاميذ غير المشاركين فى سلوك المشاغبة على مقياس الأفكار

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
				الضحايا والمشاغبين والضحايا/ المشاغبين ومقارنة ذلك بمجموعة من التلاميذ الذين كانوا فى نفس المدرسة ولم ينخرطوا فى سلوك المشاغبة0	قام التلاميذ بإكمال الاستبيان الكورى لترشيح القرين (K-PNI) وهذا الاستبيان مؤلف من 28 فقرة 11 فقرة للتعرف على الضحايا، 6 فقرات للتعرف على المشاغبين، 11 فقرة للترشيح، كما قام التلاميذ أيضاً بإكمال التقرير الذاتى للشباب الكورى0		الانتحارية لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاركين فى سلوك المشاغبة وخاصة المشاغبين / الضحايا0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الأفكار الانتحارية لصالح متوسط درجات الإناث0
8	محمد كمال	2006	دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية0	هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومتغيرات (تقدير الذات والقلق وسلوك المعلم)0	اشتملت عينة الدراسة على (200) تلميذ بالصف الأول الثانوى بمدينة بنها وقسمت إلى 100 من الذكور و 100 من الإناث وتتراوح أعمارهم ما بين (14.6 إلى 15.7)0	استخدم الباحث مقياس لسلوك المشاغبة من إعداده0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0 – توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس القلق0 – تؤكد الدراسة على أن سلوك المشاغبة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوك المعلم داخل الفصل0
9	تحية عبد العال	2006	القلق الاجتماعى لدى ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة	هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على	تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً وتلميذة	استخدمت الباحثة مقياس ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية	توصلت نتائج الدراسة إلى : -توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
			المدرسية0	طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة والقلق الاجتماعى لدى الضحية من خلال مجموعة الاضطرابات (المعرفية والجسمية والانفعالية والسلوكية) التى تتبدى على الضحية من جراء تعرضه لسلوك المشاغبة من قبل الأقران فى إطار البيئة المدرسية0	بالصف الأول الثانوى حيث بلغ عدد الذكور (30) تلميذاً، وعدد الإناث (30) تلميذة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (14–17) سنة بمتوسط عمرى (15.22) من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية0	من إعدادها، وكذلك استخدمت مقياس اضطرابات القلق الاجتماعى لدى الضحية من إعدادها0	بين درجات الذكور والإناث على مقياسى (ضحايا مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية والقلق الاجتماعى لدى الضحية)0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا سلوك مشاغبة الأقران فى البيئة المدرسية وذلك لصالح متوسط درجات الإناث0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس القلق الاجتماعى لدى الضحية وذلك لصالح متوسط درجات الإناث فيما عدا الاضطراب السلوكى حيث جاء غير دال0

ثـانـيـاً : دراسـات تـنـاولـت سلوك الـمـشـاغـبـة وعلاقـتـه بـفـعـالـيـة الـذات والـمـيـكـيـافـيـلـيـة :

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
1	ستون Sutton	2000	المنافسة الاجتماعية داخل المدارس : العلاقات بين المشاغبة والميكيافيلية والشخصية0	هدفت هذه الدراسة إلى تناول المشاغبة كجزء من الإطار العام لآراء الفرد تجاه العلاقات البينشخصية والمنافسة الاجتماعية والدافعية داخل المدرسة، ولقد افترض أن سلوك المشاغبة والمواقف المؤيدة له ترتبط بالميكيافيلية والمواقف التنافسية0	تكونت عينة الدراسة من الدراسة من 198 تلميذاً من ثمانية فصول فى مدرستين (103 ذكر و95 أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين 8 –11 سنة0	تم تطبيق المقاييس الآتية مقياس Kiddie – Mach لقياس الميكيافيلية ومقياس دعم الضحايا Pro-Victim لتقييم الآراء تجاه المشاغبين، الضحايا، التدخلات وفقرات من استبيان أولويس Olweus للمشاغبة ومقياس لقياس الدوافع وراء التنافس الاجتماعى (SACS)0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية0 – تم تصنيف التلاميذ على أنهم مشاغبون إذا حصلوا على درجات أعلى من درجات أفراد العينة فى الميكيافيلية وأقل بشكل لافت فى المواقف المؤيدة للضحية فالتلاميذ المشاغبون يتبنون توجهات ميكيافيلية فى تصرفاتهم مثل الرغبة فى السيطرة على الآخرين وعدم التعاطف معهم والغش والخداع واستغلال الغير للوصول للهدف0 – توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الرغبة في النجاح الاجتماعى ودعم ضحايا المشاغبة لأن التلاميذ الذين يشاركون فى الدفاع عن الضحايا ودعمهم قد يتعرضوا لخطر نبذهم واستبعادهم من جانب أقرانهم الآخرين خوفاً من المشاغبين0
2	جوتسل Gottheil	2000	علاقة معتقدات فعالية الذات والمعتقدات المعيارية ومعتقدات توقع النتيجة بسلوك المشاغب والضحية : نموذج ثلاثى0	هدفت الدراسة إلى استيضاح العلاقة بين العدوان بمعتقداته الخاصة المتمثلة فى (فعالية الذات والمعيارية وتوقع النتيجة) وبين سلوك المشاغبة من خلال تقارير ذاتية تم الإجابة عليها من خلال الأقران وفق منظورهم المدك ومقياس سلوك المشاغبة ويتضمن بداخله على بعدين (المشاغب، الضحية)0	تكونت عينة الدراسة من 120 تلميذاً فى الصفين الخامس والسادس وقسمت العينة إلى 55 ذكر و65 أنثى0	ولقد قام التلاميذ بإكمال المقاييس التى تمثل كل تصنيف للمعتقد وكذلك مقياس سلوك المشاغبة ببعدية0	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : – توجد علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك المشاغبة والمعتقدات الخاصة بالعدوان والمتمثلة فى فعالية الذات والمعيارية وتوقع النتيجة0 – توجد علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك الضحية والمعتقدات الخاصة بالعدوان والمتمثلة فى (فعالية الذات، المعيارية، توقع النتيجة)0 – أوضحت النتائج أيضاً أن الضحايا غالباً ما يميلون إلى معرفة آراء أقرانهم عنهم والكيفية التى يدركونهم بها0 – كما أن التلاميذ المشاغبون يدركون تماماً أن أقرانهم يدركونهم على أنهم مشاغبون0
3	كارين وآخرون	2004	خبرة التوتر المدرسى كعامل	هدفت هذه الدراسة إلى معرفة	تكونت عينة الدراسة	استخدم الباحثون	توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
	Karin et al.,		خطورة لسلوك المشاغبة0	العلاقة بين سلوك المشاغبة وخبرة التوتر المدرسى وفعالية الذات، والدعم الاجتماعى وضبط القرار0	من 885 مراهق نرويجى أعمارهم 13-15 عام تم تقسيمهم 445 ذكر و 400 أنثى0	مقياس لسلوك المشاغبة ومقياس لفعالية الذات العامة وتم تطبيقهما على عينة الدراسة0	- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0 - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التوتر المدرسى المتزايد والمتمثل فى "الاغتراب" وبين سلوك المشاغبة0 - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المتزايدة وسلوك المشاغبة0
4	هارد ينج Harding	2004	سلوك المشاغبة والتعرض للإساءة وفعالية الذات البدنية بين طلاب الفنون العسكرية المراهقين وطلاب الفنون غير العسكرية المراهقين0	هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين فعالية الذات البدنية وسلوكيات المشاغبة والمضايقة وذلك بين الطلاب الذين تلقوا حصص فى الدفاع عن النفس والطلاب الذين لم يتلقوا هذه الحصص0	تكونت عينة الدراسة من 142 تلميذاً مقسمين إلى مجموعتين مجموعة من الإناث ومجموعة من الذكور0	قام الباحث بتطبيق مقياسين أحدهما لفعالية الذات البدنية والآخر لسلوك المشاغبة0	توصلت نتائج الدراسة إلى : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين شاركوا فى فصول القتال ومتوسط درجات التلاميذ الذين لم يشاركوا فى فصول القتال فى إدراكاتهم لقدراتهم البدنية بصورة أفضل لصالح متوسط درجات التلاميذ الذين شاركوا فى فصول القتال0 - التدريب على فنون القتال لم يؤثر على معدلات سلوك المشاغبة0 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس فعالية الذات البدنية سواء فى إدراك القدرات البدنية أو فى الثقة فى التمثيل الذاتى لصالح متوسط درجات الذكور لأن الذكور بحكم تكوينهم البدنى يكون لديهم ثقة أكبر من الإناث فى قدراتهم البدنية وثقتهم فى أنفسهم0
5	آندرو وميتاليدو Andreou & Metallidou	2004	علاقة المعرفة الأكاديمية والاجتماعية بالسلوك فى مواقف المشاغبة بين أطفال يونايين فى مرحلة التعليم الأساسى0	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المعرفة (الاجتماعية والأكاديمية) وسلوك الأطفال فى موقف المشاغبة ولقد تضمنت المعرفة الاجتماعية (فعالية الذات فيما يتعلق	تكونت عينة الدراسة من 186 تلميذ من الصفين الرابع إلى السادس من مرحلة التعليم الأساسى فى وسط اليونان وشملت	قام الأطفال بإكمال مقياس سلوك المشاغبة المكون من ستة فقرات ومقياس مضايقة القرين المكون من ستة	توصلت نتائج الدراسة إلى : - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس فعالية الذات للتوكيد0 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس فعالية الذات للعدوان لصالح متوسط درجات

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
				بالتوكيدية، وفعالية الذات للعدوان، وتوقعات أن العدوان يؤدى إلى جوائز، وتوقعات أن العدوان يؤدى إلى معاناة الضحية)، بينما اشتملت المعرفة الأكاديمية على (فعالية الذات للتعلم والأداء واستراتيجيات التنظيم الذاتى والانضباط وحل المشكلة0	العينة 90 فتاة و 96 صبى بمتوسط عمرى 9 : 12 عام0	فقرات، كما تم قياس إدراكات فعالية الذات للعدوان وفعالية الذات للتوكيد باستخدام مقياسين هذين المقياسين يصفان نوعين من الأطفال التوكيدى، واللاتوكيدى، والعدوانى واللاعدوانى0	الذكور0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المرتفعة للعدوان وسلوك المشاغبة0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المرتفعة للتوكيد وسلوك المشاغبة0 – توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المنخفضة للتوكيد وسلوك الضحية0 – توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات للتعلم وسلوك المشاغبة0
6	أندرو Andreou	2004	مشكلات المشاغب/ الضحية وارتباطها بالميكيافيلية وفعالية الذات لدى أطفال المدارس الابتدائية باليونان0	هدفت الدراسة إلى إجراء بحث ماهية العلاقة بين سلوك المشاغبة وكل من 1- الميكيافيلية 0 2-فعالية الذات للعدوان 0 3-فعالية الذات للتوكيد، وذلك بين تلاميذ المدارس فى وسط اليونان وبحثت الدراسة أيضاً فى ما إذا كان الأطفال الذين يشاغبون الآخرين أو يقوم الآخرين بمشاغبتهم (المشاغبين/ الضحايا) هم مجموعة متميزية فى علاقتها بالميكيافلية والمدركات السالف ذكرها عن	تكونت عينة الدراسة من 186 تلميذاً من الصفوف الرابع حتى السادس وقسمت إلى 90 فتاة و 96 صبى يتراوح أعمارهم بين 9-12 عاماً فى أربعة مدارس ابتدائية بوسط اليونان0	تم استخدام مقياس سلوك المشاغبة إعداد الباحث ومقياس كيدى ماك The Kiddie Mach Scale لقياس الميكيافيلية وكذلك استخدم مقياس لقياس فعالية الذات للعدوان من إعداد الباحث0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور على مقياس الميكيافيلية لصالح متوسط درجات الذكور0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات المرتفعة للعدوان0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك المشاغبين وفعالية الذات المرتفعة للتوكيد0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا ومتوسط درجات التلاميذ الضحايا على مقياس فعالية الذات

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
				الفعالية الذاتية0			للعدوان لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا و متوسط درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس فعالية الذات للعدوان لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاغبين0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا متوسط درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس الميكيافيلية لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا0 – المشاغبين/ الضحايا هم مجموعة متميزة عن الضحايا والمشاغبين فى الميكيافيلية0
7	أندرو وآخرون Andreou et al.,	2005	أدوار فعالية الذات وتفاعلات الأقران والاتجاهات فى حوادث المشاغب/ الضحية0	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من المشاغبة والتعرض للإساءة (الوقوع كضحية) وبين أ–تفاعلات الأقران، ب–مقاييس فعالية الذات، جـ–الاتجاه نحو المشاغبة والتعرض للإساءة0	تكونت عينة الدراسة من 448 تلميذاً بالصفوف من الرابع إلى السادس بالمرحلة الابتدائية (206 فتاة 242 ولد)0	أتم جميع التلاميذ الإجابة على مقياس ضحايا الأقران المكون من ست عبارات ومقياس سلوك المشاغبة المكون من ست عبارات وتم قياس فعالية الذات للتوكيد وفعالية الذات للعدوان من خلال مقياسين0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المرتفعة للعدوان وسلوك المشاغبة0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات المرتفعة للتوكيد والحاصلين على درجات أقل فى مقياس التعرض البدنى للإساءة0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا ومتوسط درجات التلاميذ الضحايا على مقياس فعالية الذات للعدوان لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا0

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
							– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا ومتوسط درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس فعالية الذات للعدوان لصالح متوسط درجات التلاميذ المشاغبين0
8	جيامبيترو Giampitro	2006	المشاغبة والميكيافيلية فى عينة من المدارس الإيطالية0	هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة المحتملة بين المشاغبة والميكيافيلية كاستعداد شخص موقفى للتعامل مع الآخرين فى المواقف البينشخصية، ولقد أشار الباحث إلى أن بعض المشاغبين لديهم ميول ونزعات شخصية للسيادة والهيمنة على الآخرين واستخدام العنف كوسيلة لتوكيد الذات إلى جانب الميل للافتقار إلى الأخلاقيات العرفية ولقد افترض أن للمشاغبة روابط بالشخصية الميكيافيلية0	وتكونت عينة الدراسة من 187 تلميذاً إيطالياً (90 من الذكور، 97 من الإناث) من الصفين الرابع والخامس ممن تتراوح أعمارهم بين 12–14 سنة0	استخدم الباحث استبيانين مختلفين للتقرير الذاتى الأول هو مقياس كيدى ماك النسخة الإيطالية لتقييم مواقف الأطفال تجاه الطبيعة البشرية والثقة فى العلاقات البينشخصية "مقياس الميكيافيلية" والثانى مقياس لقياس سلوك المشاغبة0	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس سلوك المشاغبة لصالح متوسط درجات الذكور0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية0 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الميكيافيلية لصالح متوسط درجات الذكور0
9	جينى وآخرون Ginie et al.,	2007	محددات سلوك الدفاع النشط والمشاهدة السلبية للمراهقين فى سلوك المشاغبة0	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خاصيتين شخصيتين لتلاميذ المراهقة المبكرة وهما (الإمباثية وفعالية الذات الاجتماعية المدركة) باعتبار أنهما محددات ممكنة لسلوكهم المشارك فى أحداث المشاغبة0	تكونت عينة الدراسة من 294 مراهق إيطالى متوسط أعمارهم 13.3 سنة تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات : 1– المشاغبين 0 2– الضحايا 0 3–التلاميذ الذين يساعدون	استخدم فى هذه الدراسة مقياس لفعالية الذات الاجتماعية ومقياس لقياس سلوك المشاغبة من إعداد الباحثون، وتم تقييمهم سلوك المدافع والمتفرج من خلال مقاييس تسمى مقاييس الأدوار	توصلت نتائج الدراسة إلى : – توجد علاقة ارتباطية موجة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الاجتماعية المرتفعة وسلوك الدفاع عن الضحية0 – توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الاجتماعية المنخفضة وسلوك المشاهدة السلبية0 – المستويات المرتفعة من الإمباثية قد صاحبت سلوك الدفاع النشط وكذلك المشاهدة السلبية0

م	اسم الباحث	سنة النشر	عنوان الدراسة	الهدف	العينة	الأدوات	النتائج
					المشاغب ويعززون سلوكه (الذين يسمون الأتباع) 0 4- المدافعون أى التلاميذ الذين يدافعون عن الضحايا ويتدخلون لمساعدتهم 0 5- الخارجين وهم التلاميذ الذين لا يشتركون بشكل مباشر فى تلك الظاهرة وهم ينسحبون من المشهد وينكرون ما يحدث من مشاغبة فلقد أطلق عليهم (مشاهدين سلبيين)0	المشاركة المرتبطة بسلوكيات المدافع والمتفرج واستخدم مقياس دليل التفاعل البينشخصى وذلك لقياس الإمباثية0	

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق الذى قدمته الباحثة لعدد الدراسات التى اهتمت بالبحث فى مجال المشاغبة وأيضاً تلك الدراسات التى تناولت العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية ويمكن الباحثة أن تقدم التعليق التالى0

1 - يمكن للباحثة أن تستفيد من الدراسات والبحوث السابقة فى جوانب كثيرة منها الاستفادة من تلك الدراسات فى بناء الإطار النظرى وبناء الأداة والمقياس المناسب للدراسة الحالية، وكذلك الإفادة منها فى اختيار الأساليب الإحصائية، كذلك استندت الباحثة إلى تلك الدراسات لكى تساعدها فى تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية0

2- اتفقت معظم الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بوجه عام بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات سواء للمشاغب أو للضحية، ففعالية الذات هى دينامية تؤثر على سلوك المشاغب أو الضحية، فالمشاغب لديه فعالية ذات عالية تدفعه نحو العدوان على الآخرين، بينما الضحية فعالية ذاته منخفضة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه فهو غير توكيدى، ومن هذه الدراسات دراسة جوتسل (2000) وكارين وآخرون (2001)، هاردينج (2004)، آندرو ومتياليدو (2004)، وآندرو (2004)، آندرو وآخرون (2005) وجينى وآخرون (2007)0

3-أوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية ومنهم دراسة ستون (2000) وأندرو (2004) وجيامبترو (2006)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات أنه يتم تصنيف الأطفال على أنهم مشاغبون إذا حصلوا على درجات أعلى من أفراد العينة فى الميكيافيلية وأقل بشكل لافت فى المواقف المؤيدة للضحية، فالمشاغبون يعتمدون على أساليب وصولية وميكيافيلية لكى يسيطروا على ضحيتهم0

4-كلما كان الأطفال أكبر سناً كلما زاد معدل الإبلاغ عن حدوث المشاغبة وهذا ما أكدته نتيجة دراسة يونيفر وكورنيل (2004)، فالعمر هنا يؤثر على معدل الإبلاغ عن حدوث المشاغبة، كذلك السن الذى ينتشر فيه سلوك المشاغبة بين التلاميذ يتراوح ما بين 12-15 سنة (مرحلة المراهقة المبكرة) وذلك لأن هذه المرحلة هى مرحلة تخبط وتقلب فى انفعالات وتصرفات المراهق ويسلك فيها المراهق مسلك مضاد للمجتمع ويعتقد أنه بذلك يحمى نفسه0

5-اهتمت العديد من الدراسات بالتعرف على العوامل التى تساعد على انتشار سلوك المشاغبة، فلقد أكدت نتائج دراسات كل من ما (2002) ويونيفروكورنيل (2004) على أن المناخ المدرسى الفوضوى يعتبر من العوامل الهامة التى تساعد على انتشار هذا السلوك، والعكس بالنسبة للمناخ الانضباطى، كذلك

أشارت دراسة كل من ما (2002) ويونيفروكورينل (2004) وهشام الخولى (2004) إلى أن أساليب المعاملة الوالدية هى من أهم الأساليب التى يمكن من خلالها التنبؤ بسلوك المشاغبة، فأسلوب القسوة والرفض الوالدى هما أكثر الأساليب الوالدية التى يمكن من خلالها التنبؤ بسلوك المشاغبة لدى التلاميذ0

6–اتفقت معظم الدراسات على أن هناك فروق بين الجنسين فى ممارسة سلوك المشاغبة فالذكور أكثر مشاغبة من الإناث وذلك لأن نظرة المجتمع والتكوين الجسدى للذكور يدفعهم لممارسة سلوك المشاغبة بمعدل مرتفع على عكس الإناث ونظرة المجتمع لهن ومن هذه الدراسات دراسة ما (2002) وكارين وآخرون (2001) ويونج شين وآخرون (2005) وهاردينج (2004) ومحمد كمال (2006) وجيامبيترو (2006)0

7–أشارت بعض الدراسات إلى عدد من الخصائص التى يتميز بها ضحايا سلوك المشاغبة، فلقد أوضحت دراسة فوقية محمد (2001) أن الضحايا يتمتعون بتقدير ذات منخفض ويشعرون بدرجة مرتفعة من الاكتئاب والوحدة النفسية، كما بينت دراسة تحية عبد العال (2006) أن الضحايا يشعرون بمستوى عالى من القلق الاجتماعى، كما أكدت بعض الدراسات على أن المشاغبين لديهم ميل للتصرف بعدوانية ولديهم نقد ذاتى منخفض ومحبين للسيطرة مثل دراسة محمد كمال (2006) وجوتسل (2000)0

8-أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الهدف من سلوك المشاغبة هو فرض الهيمنة والسيطرة على الجماعة، فلقد أشارت نتائج دراسة بال دراى (1998) إلى أن المشاغب يتحرش بالقرين من أجل اكتساب المكانة الاجتماعية والسيطرة على الأعضاء الأضعف0

9–تؤكد دراسة بال دراى (2004) على أن المشاغب الذى يعمل وحده هو أقوى وأشجع من المشاغبين الذين يعملون فى جماعة0

10–الضحايا / المشاغبين هم مجموعة متميزة فى فعالية الذات والميكيافيلية عن مجموعة الضحايا، مجموعة المشاغبين فهم يتلونون على حسب الموقف الذى يوضعون فيه حسب ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من آندرو (2004) وآندرو وآخرون (2005)0

11–يلاحظ على الدراسات التى تم تناولها فى هذا الفصل على أنها استخدمت عينات متقاربة فى العدد كدراسة بال دراى (1998)، هشام الخولى (2004)، محمد كمال (2006)، آندرو ومتياليدو (2004)، جيامبيتر (2006) جينى وآخرون (2007) وذلك لأنها كانت تستهدف علاقة ما، أما فى دراسة يونج شين وآخرون (2005) فيلاحظ أنها استخدمت عينة كبيرة 1718 تلميذاً وذلك لأنها كانت تحاول استجلاء لأثر المشاغبة على التلاميذ والمتمثل فى الأفكار

الانتحارية، كذلك دراسة ما (2002) استخدمت هى الأخرى عينة كبيرة 6883 تلميذاً وذلك لأنها كانت تستهدف عمل مسح شامل للخصائص والسمات الفردية والمدرسية لضحايا ومرتكبى سلوك المشاغبة، أيضاً دراسة يونيفروكورونيل (2004) استخدمت عينة كبيرة 2437 تلميذاً بهدف الكشف عن العوامل التى تؤثر على إبلاغ التلاميذ عن حدوث المشاغبة وكل هذه العينات الكبيرة تؤكد نتائج الدراسة وتدعمها0

ب-فروض الدراسة :

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

3-توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

4- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

5-توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

6-توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

7–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين / الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين0

8–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/ الضحايا0

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة ونتائجها

أولاً: منهـــــج الدراســــــة.

ثانياً: أدوات الدراســــــــــة.

ثالثاً: عينـــــــة الدراســــــة.

رابعاً: إجـــــــــراءات الدراســة.

خامساً: نتائج الدراسة ومناقشتها

سادساً: توصيـــــات الدراســة0

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة ونتائجها

تناولت الباحثة فى هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات المتبعة فى هذه الدراسة وهذا العرض يشمل منهج الدراسة وأدواتها والعينة من حيث انتقائها وتحديد مجموعاتها والخطوات الإجرائية والأساليب الإحصائية المستخدمة0

أولاً : منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفى(الارتباطي)، وذلك تماشياً مع طبيعة الدراسة، لتحديد نوعية العلاقة القائمة بين بعض المتغيرات، أى : التعرف على العلاقة بين كل من سلوك المشاغبة وفعالية الذات والمخادعة – المخاتلة (الميكيافيلية) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية0

ثانياً : أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة فى الدراسة الأدوات الآتية :

1- مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ***(إعداد/ ناريمان رفاعى، هشام الخولى، والباحثة)***0

2- مقياس فعالية الذات (***إعداد / ويلرورد Wiler word، 1981)*** ، ***وتعريب صبحي الكفوري وهارون الرشيدي (1997).***

3- مقياس المخادعة / المخاتلة (الميكيافيلية) ***(إعداد / هشام الخولى، 2005)***0

مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية :

(إعداد الباحثة)

لإعداد هذا المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

1- الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التى تناولت سلوك المشاغبة بين التلاميذ فى البيئة المدرسية للاستفادة منها فى بناء المقياس.

2- الإطلاع على العديد من المقاييس التى تناولت سلوك المشاغبة، وذلك للاستفادة منها أثناء الإعداد للمقياس ومنها :

أ –مقياس سلوك المشاغبة/ الضحية لدى المراهقين ***(هشام الخولى، 2004)0***

ب –مقياس ضحايا مشاغبة الأقران ***(تحية عبد العال، 2006)***0

جـ– مقياس الطفل الضحية ***(فوقية محمد، 2001)0***

د– مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ***(محمد كمال، 2006)0***

هـ- مقياس سلوك المشاغبة *(أولويس **Olweus**، **2004**)*.

و- مقياس حياتى فى المدرسة *(شارب **Sharp** ، **1994**)*0

3- قامت الباحثة بإعداد سؤال مفتوح وذلك بهدف التعرف على سلوكيات المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث قامت الباحثة بتطبيق السؤال المفتوح على عينة قوامها 80 تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يدرسون فى الصف الثالث بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها وتم صياغة السؤال المفتوح كما يلى :

- ما المواقف التى تعرضت إليها أو تعرض إليها أحد زملائك وشعر فيها بالنبذ والسخرية والنقد ورغبته فى الانسحاب؟
- ما المواقف التى مارستها على أحد زملائك وتضايق منها مما جعله يشعر بالخجل والرغبة فى الانسحاب؟

4- من خلال الاستجابات والإطلاع على المقاييس السابقة، وكذلك ما توفر للباحثة من دراسات استقرت الباحثة على أبعاد مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهى على النحو التالى :

البعد الأول : المشاغبة اللفظية :

وهى صفة من صفات المشاغبة والتى يستخدم فيها المشاغب الألفاظ والتعليقات المهينة، وكذلك يستخدم المسميات الساخرة للتقليل من شأن الضحية0

البعد الثانى : المشاغبة غير اللفظية :

وهى تلك المشاغبة التى ينعدم فيها استخدام الكلمات والألفاظ المنطوقة، ولكن يستخدم فيها العبارات المكتوبة وكذلك يستخدم فيها تعبيرات الوجه أو لغة الجسم والتى قد تكون أكثر إيلاماً وإهانة للضحايا، أيضاً فى هذا النوع يقوم المشاغب بتصرفات وأفعال لمضايقة ضحاياه والتقليل من شأنهم0

البعد الثالث : مشاغبة العلاقات الاجتماعية :

وهى نوع من المشاغبة يكون عن طريق إفساد العلاقات الاجتماعية للضحايا واستبعادهم من الجماعات، ففى هذا النوع يدمر المشاغب دائرة الأصدقاء أو دوائر الأصدقاء التى ينتمى إليها الضحايا ويخرجهم منها0

البعد الرابع : المشاغبة الجسدية :

وهى تلك المشاغبة المتمثلة فى الضرب والبصق والركل والعرقلة وغير ذلك من السلوكيات التى تهدف إلى الإيذاء الجسدى للضحايا قبل الإيذاء النفسى0

البعد الخامس : المشاغبة التكنولوجية :

وهى نوع يختلف عن المشاغبة وجهاً لوجه حيث يمكن للمشاغب الاختفاء خلف اسم مستعار أو مجهول على الإنترنت ويستطيع مشاغبة عدد كبير من التلاميذ وبمعدل سرعة أكبر، كذلك استخدام أجهزة المحمول وغيرها من الوسائل التكنولوجية التى يمكن أن يهين بها المشاغب ضحيته0

5- تم إعداد الصورة الأولية لمقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى 39 موقفاً موزعة على خمسة أبعاد كما يلى :

البعد الأول : المشاغبة اللفظية ويتضمن (9 مواقف)0

البعد الثانى : المشاغبة غير اللفظية ويتضمن (10 مواقف)0

البعد الثالث : مشاغبة العلاقات الاجتماعية ويتضمن (5 مواقف)0

البعد الرابع : المشاغبة الجسدية ويتضمن (10 مواقف)0

البعد الخامس : المشاغبة التكنولوجية ويتضمن (5 مواقف)0

6- صدق المقياس :

لحساب صدق المقياس، تم استخدام صدق المحكمين، الصدق الظاهر، صدق المقارنة الطرفية، وصدق المحك0

أ- صدق المحكمين :

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم (18) محكماً وذلك للحكم على المقياس من حيث سلامة وصياغة المواقف، ومدى انتماء كل موقف للبعد الخاص به0

ويلخص الجدول التالى النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين 0

جدول رقم (2)

والجدول التالى يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين على مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

الأبعاد	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	الأبعاد	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
البعد الأول : المشاغبة اللفظية	1	%94	البعد الثانى : المشاغبة غير اللفظية	10	%94
	2	%94		11	%94
	3	%100		12	%100
	4	%89		13	%100
	5	%100		14	%100
	6	%100		15	%100
	7	%100		16	%100
	8	%94		17	%100
	9	%94		18	%100
				19	%100
البعد الثالث : مشاغبة العلاقات الاجتماعية	20	%94	البعد الرابع : المشاغبة الجسدية	25	%100
	21	%100		26	%100
	22	%100		27	%94
	23	%94		28	%100
	24	%100		29	%100
				30	%100
				31	%100
				32	%94
				33	%100
				34	%100
البعد الخامس : المشاغبة التكنولوجية	35	%94			
	36	%100			
	37	%100			
	38	%100			
	39	%100			

ونتيجة لذلك لم يتم استبعاد أى موقف من مواقف المقياس لأن نسبة اتفاق السادة المحكمين كانت لا تقل عن 80% مع تعديل في الصياغة التى لا تؤثر على الموقف المصاغ0

وبذلك استقر المقياس بعد المحكمين على 39 موقفاً موزعة على الأبعاد الخمسة الموضحة سابقاً0

ب- الصدق الظاهرى :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التقنين والتى قوامها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية (ذكور) ممن يدرسون فى الصف الثالث الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بنين، واتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن المواقف تتسم بالوضوح وسهولة الفهم0

جـ- صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بمعنى إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانيين الأعلى والأدنى0

ولتحقيق ذلك تم إتباع الخطوات التالية :

1 -ترتيب درجات أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يدرسون بالصف الثالث بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها ترتيباً تنازلياً على مقياس سلوك المشاغبة0

2 -عزل (25%) من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلى، ومن آخره، أى تم عزل (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأعلى)، وآخر (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأدنى)0

3 -حساب متوسط درجات الأفراد فى كلا المستويين0

4 -حساب الفرق بين متوسطى درجات الأفراد فى المستويين الميزانيين0

5 -استخدام معادلة (ت) t. test للمتوسطات غير المرتبطة للعينتين المتساويتين للتعرف على مدى الفرق بين المجموعتين0

ويلخص الجدول التالى النتائج التى تم التوصل إليها0

جدول رقم (3)

حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك المشاغبة

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

البيان	مجموعة المستوى الميزانى الأعلى	مجموعة المستوى الميزانى الأدنى
عدد الأفراد (ن)	10	10
المتوسط (م)	1.097	61.2
الانحراف المعيارى (ع)	4.547	14.243
التباين (ع2)	20.675	202.863
درجات الحرية لكل مجموعة (ن–1)	9	9
قيمة ت المحسوبة	**13.588**	
قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.01	**1.8**	

ويتبين من الجدول رقم (3) أن قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق المقارنة الطرفية0

د- صدق المحك :

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك، وذلك بتطبيق مقياس سلوك المشاغبة/ الضحية لدى المراهقين (إعداد/ هشام الخولى، 2004) على عينة التقنين، وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ودرجاتهم على مقياس سلوك المشاغبة/ الضحية لدى المراهقين (إعداد / هشام الخولى، 2004)، وكان معامل الارتباط (0.77) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0.01) وهذا يدل على صدق مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية0

7- ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما إعادة تطبيق الاختبار والتجزئة النصفية0

أ- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس :

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يدرسون فى الصف الثالث بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمنى (15) يوماً بين التطبيق الأول والثانى على نفس العينة، فكان معامل

الارتباط بين درجات الأفراد فى التطبيق الأول والثانى هو (0.81) وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01)0

ب- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات مقياس سلوك المشاغبة بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات التالية :

- تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه0
- تجزئة المقياس إلى قسمين، يتضمن القسم الأول المفردات الفردية والقسم الثانى المفردات الزوجية لكل مفحوص على حدى0
- تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس وبلغت قيمته 0.76 وهو معامل ارتباط دال إحصائياً0
- تم حساب معامل ثبات المقياس = 0.816 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يؤكد أن المقياس فى صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبة0

8- تصحيح المقياس :

قامت الباحثة بتحديد مفتاح التصحيح على النحو التالى :

- كل عبارة تمثل موقفاً له ثلاثة بدائل اختيارية للاستجابة، حيث تأخذ الاستجابة الدالة على التلميذ المشاغب "ثلاث درجات" وتليها استجابة أخرى تمثل التلميذ المشاغب/ الضحية وتأخذ "درجتين"، أما الاستجابة الدالة على التلميذ الضحية فتأخذ "درجة واحدة"0

وبالتالى تشير النهاية العظمى على المقياس (117) إلى التلميذ المشاغب والنهاية الصغرى (39) إلى التلميذ الضحية، أما الدرجة (78) فتشير إلى التلميذ المشاغب/ الضحية0

مقياس فعالية الذات للأطفال (إعداد/ ويلرورد Wilerword، 1981) تعريب صبحى الكفورى وهارون الرشيدى ، 1997)0

أ- وصف المقياس :

أعد هذا المقياس ***ويلر ورد Wiler word (1981)*** ويتكون الاختبار من 46 عبارة تصف كل منها موقفاً اجتماعياً مفيداً يفترض أن يكون الطفل قد خبره أو مر عليه، ويوجد أمام كل عبارة متصل يتكون من أربع اختيارات (سهل جداً، سهل ، صعب، صعب جداً) ولقد تم استبعاد بعض العبارات التى لا تتناسب مع البيئة المصرية والعربية فأصبح المقياس مكون من 37 عبارة موزعة على ثمانية أبعاد تشكل فى مجموعها فعالية ذات الطفل، وهذه الأبعاد هى (العدوانية اللفظية، العدوانية البدنية، كف العدوان اللفظى، كف العدوان البدنى، الفعالية

الاجتماعية، الفعالية البيئية، التوكيدية اللفظية فى مواقف الصراع، التوكيدية اللفظية فى المواقف غير الصراعية)0

ب- صدق المقياس :

قام معدا المقياس بحساب صدق مقياس فعالية الذات للأطفال باستخدام طريقتين هما : (صدق المحك ، الصدق التمييزى) وكانت النتائج تشير إلى تمتع المقياس بمعادلات صدق دالة إحصائياً0

ج- ثبات المقياس :

قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام (طريقة إعادة التطبيق) وأوضحت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات0

وقد قامت الباحثة بإعادة تقنين المقياس للتأكد من ملائمته لعينة الدراسة الحالية، وذلك بتطبيقه على عينة التقنين المستخدمة فى الدراسة0

وكانت النتائج كالآتى :

صدق مقياس فعالية الذات للأطفال :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق مقياس فعالية الذات للأطفال ***(إعداد/ ويلرورد Wiler word (1981) تعريب صبحى الكفورى وهارون الرشيدى (1997)*** باستخدام طريقتى المقارنة الطرفية، الصدق الظاهرى، طبقاً لما يلى :

تم حساب صدق المقارنة الطرفية وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بمعنى إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانيين الأعلى والأدنى0

وللتحقق من ذلك تم إتباع الخطوات التالية :

1- ترتيب درجات أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس فعالية الذات ترتيباً تنازلياً0
2- عزل (25%) من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلى ومن آخره أى تم عزل (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأعلى)، وآخر (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأدنى)0
3- حساب متوسط درجات الأفراد فى كل المستويين0
4- حساب الفرق بين متوسطى درجات الأفراد فى المستويين الميزانيين0

5 -استخدام معادلة (ت) T. Test للمتوسطات غير المرتبطة للعينتين المتساويتين للتعرف على مدى الفروق بين المجموعتين0

- ويلخص الجدول التالى النتائج التى تم التوصل إليها :

جدول رقم (4)

حساب صدق مقياس فعالية الذات للأطفال بطريقة المقارنة الطرفية

البيان	مجموعة المستوى الميزانى الأعلى	مجموعة المستوى الميزانى الأدنى
عدد الأفراد (ن)	10	10
المتوسط (م)	9.504	19.546
الانحراف المعيارى (ع)	1.335	74.500
التباين (ع2)	1.7882	5550.25
درجات الحرية لكل مجموعة (ن-1)	9	9
قيمة ت المحسوبة	**12.053**	
قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.01	**1.8**	

تبين من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المحسوبة دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يعنى أن مقياس فعالية الذات يتمتع بدرجة عالية من صدق المقارنة الطرفية0

- الصدق الظاهري للمقياس

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التقنين والتى قوامها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية (ذكور) ممن يدرسون فى الصف الثالث الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بنين، واتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن المواقف تتسم بالوضوح وسهولة الفهم0

ثبـات المقياس :

قامت بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : إعادة تطبيق الاختبار، التجزئة النصفية0

أ- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس :

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمنى (15) يوماً بين التطبيق الأول والثانى على نفس العينة، وكان معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى التطبيق الأول والثانى هو 0.76 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0.01)0

ب- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات الآتية :

1 –تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه0

2 –تجزئة المقياس إلى قسمين، يتضمن القسم الأول المفردات الفردية والقسم الثانى المفردات الزوجية لكل مفحوص على حدى0

3 –حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، وبلغت قيمته 0.69 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01

4 –تم حساب ثبات المقياس = 0.75 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات0

3- مقياس المخادعة/ المخاتلة (الميكيافيلية) (إعداد / هشام الخولى، 2005)

أ- وصف المقياس :

أعد هذا المقياس ***هشام الخولى (2005)*** ويتكون المقياس من (42) عبارة تعبر عن الشخصية الميكيافيلية، ويوجد أمام كل عبارة متصل مكون من ثلاث اختبارات (لا أوافق – محايد – أوافق)0

ب- صدق المقياس :

قام معد المقياس بحساب صدق مقياس الميكيافيلية باستخدام طريقتين هما : (صدق المحك – الصدق التمييزى) وأوضحت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق0

ج- ثبات المقياس :

قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين هما : (التجزئة النصفية – إعادة تطبيق الاختبار) وأوضحت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات0

وقد قامت الباحثة بإعادة تقنين مقياس الميكيافيلية، وذلك بعد تطبيقه على عينة التقنين وكانت النتائج كالتالى :

– صدق المقياس :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية والصدق الظاهرى وتفصيل ذلك فيما يلى :

– صدق المقارنة الطرفية :

تم حساب صدق المقارنة الطرفية، وذلك للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس بمعنى إذا كان المقياس يميز تمييزاً فارقاً بين المستويين الميزانيين الأعلى والأدنى ولتحقق من ذلك تم إتباع الخطوات التالية :

1 –ترتيب درجات أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً على مقياس الميكيافيلية ترتيباً تنازلياً0

2 –عزل (25%) من العدد الكلى للدرجات من أول الترتيب التنازلى، ومن آخره، أى تم عزل (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأعلى) وآخر (10) درجات من الترتيب (المستوى الميزانى الأدنى)0

3 –حساب متوسط درجات الأفراد فى كلا المستويين0

4 –حساب الفرق بين متوسطى درجات الأفراد فى المستويين الميزانيين0

5 –استخدام معادلة (ت) T. Test للمتوسطات غير المرتبطة للعينتين المتساويتين لتعرف على مدى الفروق بين المجموعتين0

ويلخص الجدول التالى النتائج التى تم التوصل إليها :

جدول رقم (5)

حساب صدق مقياس الميكيافيلية بطريقة المقارنة الطرفية

البيان	مجموعة المستوى الميزانى الأعلى	مجموعة المستوى الميزانى الأدنى
عدد الأفراد (ن)	10	10
المتوسط (م)	1.16	62.4
الانحراف المعيارى (ع)	10.72	12.39
التباين (ع2)	114.918	153.512
درجات الحرية لكل مجموعة (ن–1)	9	9
قيمة ت المحسوبة	**15.922**	
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.01	**1.8**	

وتبين من الجدول رقم (5) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة 0.01 وهو ما يعنى أن مقياس الميكيافيلية يتمتع بدرجة عالية من صدق المقارنة الطرفية0

– الصدق الظاهري :

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التقنين والتى قوامها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية (ذكور) ممن يدرسون فى الصف الثالث الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بنين، واتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن المواقف تتسم بالوضوح وسهولة الفهم0

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما :

- إعادة تطبيق الاختبار، التجزئة النصفية0

أ- ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار :

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين وعددها (40) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها، ثم أعيد تطبيق المقياس بفاصل زمنى (15) يوماً بين التطبيقين الأول والثانى على نفس العينة، وكان معامل الارتباط بين درجات الأفراد فى التطبيق الأول والثانى هو 0.75 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 0.01

ب- ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بإتباع الخطوات التالية :

- تطبيق المقياس على عينة التقنين وتصحيحه0
- تجزئة المقياس إلى قسمين، يتضمن القسم الأول : المفردات الفردية والقسم الثانى : المفردات الزوجية لكل مفحوص على حدى0
- حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس وبلغت قيمة 0.68
- تم حساب ثبات المقياس = 0.78 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات0

ثالثاً : عينة الدراسة :

للوصول إلى العينة المستخدمة فى هذه الدراسة والبالغ عددها (150) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية (ذكور) ممن يدرسون فى الصف الثالث الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بنين ببنها ومدرسة أنس بن مالك الإعدادية ببنها تم إتباع الخطوات التالية :

1- تطبيق مقياس سلوك المشاغبة على "200" تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية0
2- بعد القيام بتصحيح مقياس سلوك المشاغبة توصلت الباحثة طبقاً للتصحيح إلى الأعداد التالية "56" تلميذاً مشاغب ، " 60" تلميذاً مشاغب/ ضحية، " 65" تلميذاً ضحية مع استبعاد 19 تلميذاً لتداخل درجاتهم وعدم إجابتهم على المقياس بشكل مكتمل0
3- استقرت الباحثة على اختيار المجموعات بشكل متساوى لتصبح العينة فى شكلها النهائى مكونة من 50 تلميذاً مشاغب، 50 تلميذاً مشاغب/ ضحية، 50 تلميذاً ضحية0

رابعاً : إجراءات الدراسة :

أ- تم تطبيق مقياس سلوك المشاغبة على عينة الدراسة0

ب- تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة الدراسة0

جـ- تطبيق مقياس الميكيافيلية على عينة الدراسة0

د- تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة وهما (معامل الارتباط، تحليل التباين) باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS، وذلك للتحقق من صحة الفروض0

خامساً : نتائج الدراسة ومناقشتها :

1- نتيجة الفرض الأول للدراسة :

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه : "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات"0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول رقم (6) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

جدول رقم (6)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات

المقياس	متوسط درجات التلاميذ المشاغبين على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	1.0345	5.206	0.64	0.01
فعالية الذات	112.84	1.1669		

ومن الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الارتباط = 0.64 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 0.01 وهو ما يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، مما يؤكد صحة الفرض الأول0

2- نتيجة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى للدراسة على : "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

جدول رقم (7)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا

على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات

المقياس	متوسط درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	81.7	8.122	0.989	0.01
فعالية الذات	85.64	1.1669		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.989 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 0.01، مما يؤكد صحة الفرض الثانى0

3- نتيجة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث للدراسة على : " توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات)0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول رقم (8) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات0

جدول رقم (8)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات

المقياس	متوسط درجات التلاميذ الضحايا على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	54.6	1.13	0.701−	0.01
فعالية الذات	65.26	11.92		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط −0.701 وهو معامل ارتباط ضعيف سالب، مما يؤكد صحة الفرض الثالث0

4- نتيجة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع للدراسة على : "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية"0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول رقم (9) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

جدول رقم (9)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية

المقياس	متوسط درجات التلاميذ المشاغبين على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	1.0345	5.21	0.523	0.01
الميكيافيلية	82.32	3.95		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.523 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 مما يؤكد صحة الفرض الرابع0

5- نتيجة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس للدراسة على : "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين / الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون،ويوضح الجدول رقم (10) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبة/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

جدول رقم (10)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية

المقياس	متوسط درجات التلاميذ المشاغبين الضحايا/ على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	81.7	8.122	0.952	0.01
الميكيافيلية	109.42	4.96		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس ميكيافيلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.952 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى 0.01 مما يؤكد صحة الفرض الخامس0

6- نتيجة الفرض السادس للدراسة:

ينص الفرض السادس على : " توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية)0

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، ويوضح الجدول رقم (11) معامل الارتباط بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية0

جدول رقم (11)

يوضح معامل الارتباط بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية

المقياس	متوسط درجات التلاميذ الضحايا على المقياس	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سلوك المشاغبة	54.58	1.13	0.038−	0.01
الميكيافيلية	40.68	2.26		

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط – 0.038 وهو معامل ارتباط ضعيف سالب، مما يؤكد صحة الفرض السادس0

7- نتيجة الفرض السابع للدراسة :

ينص الفرض السابع للدراسة على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين0

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين،ويوضح الجدول رقم (12) تفاصيل ذلك0

جدول (12)

نتائج تحليل التباين "ف" ودلالتها الإحصائية بالنسبة لدرجات التلاميذ المشاغبين، المشاغبين/الضحايا والضحايا وفقاً لدرجاتهم على مقياس فعالية الذات

مجموعات الدراسة	عدد الأفراد (ن)	متوسطات الدرجات على مقياس الميكيافيلية	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشاغبون	50	82.32	3.94	بين المجموعات	2	119891.6	59945.8	4.1	0.01
المشاغبون/ الضحايا	50	1.095	4.96						
الضحايا	50	40.68	28.62	داخل المجموعات	147	222.3	15.12		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" عالية ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين، المشاغبين/ الضحايا والضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين، مما يؤكد صحة الفرض السابع0

8- نتيجة الفرض الثامن للدراسة :

ينص الفرض الثامن للدراسة على :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين، التلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/ الضحايا0

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ويوضح الجدول رقم (13) تفاصيل ذلك0

جدول رقم (13)

نتائج تحليل التباين (ف) ودلالتها الإحصائية لدرجات التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا وفقاً لدرجاتهم على مقياس الميكيافيلية

مجموعات الدراسة	عدد الأفراد (ن)	متوسطات الدرجات على مقياس فاعلية الذات	الانحراف المعيارى لهذه الدرجات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشاغبون	50	1.128	1.166	بين المجموعات	2	56984.03	28492.07	399.1	0.01
المشاغبون/ الضحايا	50	85.64	8.4						
الضحايا	50	65.26	11.91	داخل المجموعات	147	10475.86	71.264		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" عالية ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين، المشاغبين/ الضحايا، الضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/الضحايا مما يؤكد صحة الفرض الثامن0

مناقشة نتائج الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين متغيرات ثلاثة، هى : سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية، وفى سبيل الوصول إلى كشف هذه العلاقة قدمت الباحثة مجموعة من الفروض وتحققت من صحتها أو عدم صحتها من خلال المعالجة الإحصائية للدرجات الناتجة عن تطبيق أدوات الدراسة0

هذا وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، وهو ما يعنى أن التلاميذ المشاغبين يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة، وتلك النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة أخرى كدراسة ***جوتثل Gottheil (2000) وآندرو وميتاليد Andreou & Metallidou (2004)***، وتفسر الباحثة النتيجة السابقة فى ضوء أن التلاميذ المشاغبين هم عادة ما يتمتعون بمهارات اجتماعية وقدرة توكيدية وقدرة على التنبؤ بالأحداث، ونظراً لأن فعالية الذات تتضمن العدوانية اللفظية، العدوانية البدنية، والفعالية الاجتماعية، والفعالية البيئية والتوكيدية، فالمشاغبة فى صميمها تقوم على استخدام أساليب عدوانية بهدف السيطرة والهيمنة على الآخر، وبالتالى فالمشاغب

يسعى من خلال هذه السلوكيات إلى اكتساب مكانة بين أقرانه فى البيئة التى يعيش فيها، وبالفعل يحصل المشاغبون على هذه المكانة ويكونون محل إعجاب كثير من التلاميذ ولديهم أصدقاء كثيرون وقد يتمتعون بالشهرة داخل المدرسة، فهم نموذج يحتذى به كثير من التلاميذ من أجل ارتكاب العدوان بدون الخوف من العواقب،وذلك طبقاً لرأى ***بولتن وآخرون* Boulton et al., (2002)**، ومن هنا من المنطقى أن يتمتع التلاميذ المشاغبون بفعالية ذات مرتفعة وهو ما أثبتته دراسة ***هاردينج* Hading (2004)** ***وآندور وآخرون* Andreou et al., (2005)**0

كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، وهو ما يتفق مع دراسة ***آندرو* Andereau (2004)** وتلك نتيجة منطقية أخرى فالتلاميذ المشاغبون / الضحايا يشبهون إلى حد كبير التلاميذ المشاغبين فى كثير من المناحى والخصائص السلوكية والشخصية والاجتماعية، بل هم فى كثير من الأحيان يتفوقون عليهم فى سلوكيات المشاغبة؛ لأنهم يمتلكون من الحيل والدهاء ما يمكنهم من استخدام الأساليب التى تحقق لهم كفاءة اجتماعية وبيئية من خلال قدرتهم على تسليط أساليبهم العدوانية تجاه الآخرين، كما أنهم فى ضوء دراسات سابقة أخرى مثل دراسة ***آندور وآخرون* Andreou et al., (2005)** يتمتعون بقدر من التوكيدية يتيح لهم إشباع سعيهم نحو السلطة والسيطرة والهيمنة، وبالتالى فهم يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة شأنهم فى ذلك شأن التلاميذ المشاغبين0

كما تتمتع هذه الفئة من الأطفال بخاصية تميزهم عن المشاغبين وهى قدرتهم على التلاعب الاجتماعى إذ يستطيعون فى أوقات كثيرة الإذعان للآخرين، فالمشاغب/ الضحية يقبل الإذعان حتى تتاح له الفرصة المناسبة لإزاحة هذا الإذعان تجاه آخر، وبالتالى فمن المنطقى أنهم فى كثير من الأحيان يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة ناجمة عن نقطتين الأولى : لأنهم مشاغبون ويمكن اعتبارهم كذلك، الثانية: لأنهم فى مواقف (عند وقوعهم ضحايا) يتعرضون لكمية من الضغوط تجعل ردود أفعالهم أقوى بكثير من المشاغبين0

كذلك أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، وهو ما يعنى أن التلاميذ الضحايا يتمتعون بفعالية ذات منخفضة، وهذا ما أكدته دراسة ***جوتسل* Gotthel (2000)** ***وآندور وميتاليدو* Andereau & Metallidou (2004)**0

وتفسر الباحثة هذه النتيجة فى ضوء خصائص التلميذ الضحية والتى أكدت عليها الكثير من الدراسات كدراسة ***إيرلاند* Ireland (2001)** ***وبالدراى وفارنجتون* Baldry & Farrington (2004)** والتى توضح أن التلميذ الضحية هو شخص غير توكيدى كما أنه

منعزل عن أقرانه ومرفوض منهم ولا يشارك فى أى أنشطة بيئية أو مدرسية ولا يتمتع بثقة فى نفسه ولا يمتلك مهارات اجتماعية وغير قادر على العدوان وإذا تمتع بقدرة على العدوان فإنه يكون عدوان داخلى يوجهه نحو ذاته، لذلك ترى الباحثة أن مثل هذا الشخص من المنطقى أن تكون فعاليته الذاتية منخفضة فهو لا يتمتع بالصفات التى تمكنه من أن يكون ذا فعالية ذات مرتفعة فهو خائف دائماً وضعيف وقد يعانى من أمراض بدنية مثل بلل الفراش وآلام المعدة والصداع، بالإضافة لذلك فالتلاميذ الضحايا يعانون من تقدير ذاته منخفض وأرق واكتئاب ولوم للذات وشعور بالوحدة والقلق، وبالتالى من المنطقى أن يؤثر ذلك على فعاليتهم الذاتية تأثيراً سالباً0

أيضاً أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية، وهو ما يتفق مع دراسة ***ستون Suton (2000) وجيامبيترو Giampetro (2006)***، فالتلاميذ المشاغبون لأقرانهم فى المدرسة يتصفون بالعديد من الصفات غير مقبولة اجتماعياً مثل عدم التعاطف مع أقرانهم، حب السيطرة، الخداع، الكذب والتخطيط المسبق للإيذاء، كما أنهم فى سبيل تحقيقهم لمطامعهم التى ينشدونها من سلوكيات المشاغبة التى يمارسونها ليس لديهم أى مانع من انتهاز شتى الفرص التى تتاح لهم ضاربين عرض الحائط بكافة التقاليد والمعايير الاجتماعية، وهذا هو لب وصميم الميكيافيلية0

ويتعاظم هذا الأمر بالنسبة للمشاغبين/ الضحايا وهو ما تم إثباته فى الفرض الخامس، وهو أيضاً ما أكدت عليه دراسة ***آندرو Andreou (2004)***، فإذا كان المشاغبون يميلون بطبعهم إلى استخدام كافة المسالك للوصول إلى مطامعهم الاجتماعية وإشباع ملذاتهم الشاذة نفسياً، فالأمر بالغ الخطورة بالنسبة للمشاغبين/ الضحايا، وكما تم التأكيد سابقاً فهم يتمتعون بمهارات دهاء ومراوغة ويتلونون بكافة الألوان، وبالتالى يستطيعون بسهولة تحقيق مطامعهم الاجتماعية ويتخذون كل ما أتيح لهم من قدرات غير مقبولة اجتماعياً للوصول إلى مطامعهم، فمكمن خطورة المشاغبين/ الضحايا أنهم يتمتعون بالخداع الاجتماعى، تارة ضحايا مستسلمين خاضعين حتى يحققوا ما وضعوه نصب أعينهم، وفى اللحظة المناسبة بعد استنزاف الآخرين يظهر وجههم الآخر فيصبحون مشاغبين، والميكيافيلية بأكملها تقوم على مبدأ أن الغاية تبرر الوسيلة وبالتالى فتلك عقيدة المشاغبين/ الضحايا،وهو ما أكده ***آندرو Andreou (2004)*** فلقد أشار إلى أن التلاميذ الذين يشاغبون الآخرين وتتم مشاغبتهم أيضاً، يبدو أنهم يعتقدون أنهم يعيشون فى عالم إما أن يكونوا فيه مشاغبين أو ضحايا وهم اختاروا أن يكونوا الاثنين،من أجل

التوافق مع اتجاهاتهم التقييمية السلبية نحو الذات ونحو استراتيجيتهم الميكيافيلية للتعامل مع الناس0

وعكس الأمر تماماً نجده فى الفرض السادس للدراسة والذى أسفر عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية، ويمكن للباحثة تفسير ذلك من خلال النظر لخصائص الضحية فهو أعجز بكثير عن الدفاع عن نفسه وعن تحقيق ما كفله له المجتمع من العيش بأمان وسط أقرانه داخل المدرسة أوخارجها، ولذلك فصفات المراوغة والخداع لا تتوافر فيه وذلك طبقاً لرأى ***ستون Sutton (2000) وآندرو Andeou (2004)***، فهو شخص عاجز نفسياً عن الثقة فى نفسه والدفاع عنها بل وأكثر من ذلك فقد يسعى إلى الإذعان، والذى ندركه نحن ظاهرة سلبية ولكن الضحية يدركه طريق لتحقيق ما أفتقده على المستوى النفسى من تقدير للذات ومن توكيدية بهذا الإذعان، فهو يتقبل الإهانة والإذلال من المشاغب فى محاولة منه لإرضاء المشاغب، لذلك فسمات الشخصية الميكيافيلية لا تتوفر لدى الضحية فالعلاقة بينهما سالبة وضعيفة0

هذا ولقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة ***آندور Andreou (2004) وآندور وآخرون Andreou et al., (2005)***، ويمكن للباحثة أن تقدم تفسيرها لذلك من خلال تناولها لخصائص المشاغب فهو شخص يتخذ السلوك العدوانى منهجاً دائماً يتبعه مع أقرانه، كذلك تمتعه بالمهارات الاجتماعية واللغوية تجعله فى كثير من الأحيان محبوباً بين أقرانه، بالإضافة لذلك فهو يتصف بتوكيدية مرتفعة وهذا فى مجمله يزيد من فعاليته الذاتية، أما المشاغب/ الضحية فقد يرتضى أحياناً الخضوع للآخرين فيتنازل تنازلاً نوعياً عن فعاليته الذاتية، وهذا عكس أسلوب المشاغب الذى لا يتنازل عن أهدافه وعن مكانته وبالتالى فهو الأكثر فعالية واستقراراً من المشاغب/ الضحية وبالتبعية لهما يأتى التلميذ الضحية0

ومن جانب آخر كشفت نتيجة الفرض الثامن عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين التلاميذ المشاغبين والتلاميذ المشاغبين/ الضحايا والتلاميذ الضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/ الضحايا، وهذا ما أكدته دراسة ***آندور Andreou (2004)***، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يتمتع به المشاغبون/ الضحايا من خصال

تجعلهم نمطاً فريداً ومميزاً من الميكيافيليين، فهم اختاروا أن يكونوا مشاغبين وضحايا لكى يتلائم ذلك مع أهدافهم الميكيافيلية، فقدرتهم على أن يكونوا مشاغبين يلجأون إليها فى الوقت الملائم لذلك والذى يشعرون فيه بأنهم قادرون على السيطرة على أقرانهم، ويتبعون فى ذلك سياستهم الميكيافيلية معهم من سيطرة وخداع وافتقار للأخلاق، بينما هنا أوقات أخرى يضطرون فيها إلى الاستسلام والرضوخ لأقرانهم الآخرين حتى تتأتى لهم الفرصة المناسبة لكى ينتقموا لأنفسهم، فهم يتبعون فى ذلك توجهات ميكيافيلية والتى تشير إلى أنه من أجل مصلحتك عليك أن تفعل أى شئ حتى ولو كان غير أخلاقى، فلكى تصل لهدف عليك أن تستغل الآخرين، أما بالنسبة للمشاغبين فهم يتبعون سياسة المواجهة فى تصرفاتهم على الرغم من أن لديهم مصالح شخصية وأهدافاً يسعون إلى تحقيقها من خلال استخدامهم لطرق خفية وملتوية إلا أنهم يكونون فى صورة واضحة أمام الآخرين، لكن المشاغب/ الضحية قد يختلف عليه البعض فهو قادر على التخفى وبالتالى هو أكثر ميكيافيلية من المشاغب الخالص0

سادساً : توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإنه يمكن الوصول إلى بعض التوصيات الآتية:

1- على الباحثين الاهتمام بتصميم برامج إرشادية وعلاجية لخفض سلوك المشاغبة في المدارس.

2- على الوالدين أن يربوا أطفالهم بأساليب تساعدهم على النمو النفسي السليم وليس العكس فعندما يربى الوالدان أبناءهم على توكيد ذواتهم والثقة في أنفسهم فإن ذلك يحقق لهم الصحة النفسية والنمو النفسي السليم.

3- ضرورة عقد دورات إرشادية للمعلمين في المدارس لتوضيح مفهوم سلوك المشاغبة وتدريبهم على كيفية التعامل معه.

4- ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي داخل المدرسة لكي يساعد التلاميذ أو الحالات التي يتم تحويلها إليه سواء مشاغبين أو ضحايا على تخطي هذه الأزمة وحلها.

المراجع

أولاً : المراجع العربية0

ثانياً : المراجع الأجنبية0

المراجـــــــــــع

أولاً : المراجع العربية :

1. **إجلال سري (2003)** : الأمراض النفسية والاجتماعية0 ط1، القاهرة، عالم الكتب.

2. **إسماعيل بدر (2003)** : بحث الاتجاهات الحديثة في تعديل السلوك 0 بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس والصحة النفسية (مستوى الأساتذة)، ص ص 1-35.

3. **أنور عبد الغفار (2003)** : الفعالية الأبوية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالفعالية الذاتية0 مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 53 الجزء الثاني، ص ص 101-131.

4. **أوتوفنخل (ترجمة صلاح مخيمر وعبده رزق، 1969)**: نظرية التحليل النفسي في العصاب0 الجزء الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

5. **تحية عبد العال (2006)**: القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية" 0 دراسة في سيكولوجية العنف المدرسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد السادس، العدد 68، ص ص 45: 92.

6. **جابر عبد الحميد (1986)**: نظريات الشخصية. دار النهضة العربية، القاهرة.

7. **جبور عبد النور (1984)**: المعجم الأدبي0 ط2، دار العلم للملايين، بيروت.

8. **حامد زهران (1984)**: علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مكتبة عالم الكتب.

9. **حامد زهران (2005)**: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). ط 6، القاهرة، مكتبة عالم الكتب.

10. **حمدان فضة (1995)**: العلاج النفسي المتمركز على الشخص ومدى فاعليته في تحسين القلق. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

11. **خليل ميخائيل (2000)**: سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة". ط(4)، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

12. **خليل ميخائيل (2000):** سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة). ط 4، الإسكندرية، دار الفكر العربي.

13. **راوية الدسوقي (1995):** فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 24، الجزء الأول، ص ص 269- 291.

14. **صبحي الكفوري (2001):** فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بكفر الشيخ، السنة (16)، العدد الأول، ص ص 231- 259.

15. **صلاح حسنى مخيمر (1984)** : الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية0

16. **على عبدالله (2000):** برنامج إرشادي لتنمية فعالية الذات والضبط الذاتي للحد من سلوك التدخين لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

17. **عبد العلي الجسماني (1994):** سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية. ط 1، بيروت – لبنان، الدار العربية للعلوم.

18. **عصام العقاد (2001):** سيكولوجية العدوانية وترويضها، القاهرة، دار غريب.

19. **فرويد (1932)** : محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسى (ترجمة عزت راجح ومحمد فتحى، 1992)، القاهرة، مكتبة مصر0

20. **فرويد (1940)** : الموجز فى التحليل النفسى (ترجمة سامى محمود وعبد السلام القفاش، 1998). ط4، القاهرة، دار المعارف0

21. **فوقية محمد (2001):** تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 11، عدد 29، ص ص 119: 115.

22. **كمال دسوقي (1988):** ذخيرة علوم النفس. المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

23. **محمد جعفر (2005):** الترتيب القيمي والميكيافيلية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، جامعة أم القرى، المجلد السادس، العدد الأول، ص ص 1: 53.

24. **محمد سعودي ومحمد البسيوني (2003):** أثر تفاعل على كل من الفعالية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء الأول، العدد 114، ص ص 181– 217.

25. **محمد عبد الرحمن وسامي هاشم (1990):** فعالية الذات لدى الأسوياء والجانحين. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 12، السنة الخامسة، ص ص 387– 431.

26. **محمد كمال (2006):** دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

27. **مصطفى مظلوم (2006):** فعالية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (السابع عشر)، العدد (69)، ص ص 83: 117.

28. **ناريمان رفاعي (2007):** علم نفس النمو. دار المصطفى للطباعة والترجمة، بنها الجديدة.

29. **نبيل حافظ ونادر قاسم (1993):** مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

30. **هشام الخولي (2004):** التنبؤ بسلوك المشاغبة/ الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين. المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص 333: 380.

31. **هشام الخولي (2005):** دراسة العلاقة ما بين العجر/ النقص في القدرة على التعبير عن المشاعر (الإليكسيزميا) والمخادعة/ المخاتلة (الميكيافيلية). المؤتمر السنوي الثاني عشر، بمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص 218- 229.

ثـانـيـاً : الـمـراجـع الأجـنـبـيـة :

1. Ahmed, E. (2001): shcame Management: Regulating Bullying. Shame management through reintegration (PP. 211301). Cambridge: Cambridge university press.
2. Ahmed, Y; Withey, I and smith, P (1991): Asurvy service for schools on buylly / vict im problems ", in smith, P and thampson, D. (eds), practical A pproches to bullying, London: David Fulton.
3. Ananiadou, K and sm. Th, P.K (2002): legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. criminalJustice, Vol (2), PP 471-491.
4. Andershed, H; Kerr, Mandstattin, H. (2001): Bullying in school and violence on the streets: Are the same people involved? Journal of scandin avian studeies in crimindogy and crime prevention, Vpl (2), PP 31-49.
5. Andreau, Eleni; Vlachou, Anastasia and Diadaskalou, Eleni. (2005): The roles of self – efficacy, peer inter actions and attitudes in Bully – Victim incidents – school , psychology international, Vol (61), No (5), PP 545-562.
6. Andreou, Eleni and Metallidou, Panagiota. (2004): The relation of Acedemic and social cognition to behaviour in Bullying situations Among Greek primary school children. Education Psychology, Vol (24), No (1), PP 28-41.
7. Andreou, Eleni. (2004): Bully ivictim problems and their association with Machiavellianism and self – efficacy in Greek

primary school children. Brifish Journal of Education Psychology, Vol (74), No (2), PP 297-307.

8. Arnold, Cathereine. (2006): Effect of Goal Development on Self-Efficacy And Stages of Change For Nutrition Behaviors. A Dissertation Submitted to the Graduate School In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Education Department of Leadership, Educational Psychology And Foundations, Northern Illinois University.
9. Arora, C.M & Thompson, D.A. (1987): Defining bullying for asecond school. Education and child psychology, 4, PP 110-120.
10. Arsenio, W.F and Lemerise, E.A. (2001): Varieties of childhood bullying: ralues, emotion processes and social competence. Social Development, 10, PP 59-73.

11. Ashton, Kibeom lee. (2004): psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the five – factor model and Hexaco model of personality structure, personality and individual differences, vol (38), pp. 1571- 1582.

12. Atlas, R. S and pepler, D. J (1998): Observations s of bullying in the classroom. Journal of Educational Research, vol (92), pp. 86- 99.
13. Austin, S. & Joseph, S. (1996): Assessment of bully / Victim problems in 8 to 11 year olds. Brifish Journal of educational psychology, V (66), PP 447-456.

14. Baldry, A. C and Farington, D. P (2000): Bullies and delinquents: personal chsaracteristics and parental styles. Journal of community and Applied social psyschology, vol (10), No (1), pp 17- 31.

15. Baldry, A.C and farrington, D.P. (2000): Bullies and delinquents personal characteristics and parental styles, Journal of Community Applied socialpsychology, V (10), N (1), PP 17-31.
16. Baldry, A.C. (2004): What about bullying? An experimental field study to understand students attitudes towards bullying and victimization in Italian middle schools. British Journal Psycholgocy, 74, PP 583-598.
17. Baldry, Anna costanza. (1998): Bullying among Italian middle school students: Combining methods to understand aggressive behaviours and victimization. School psychology international, Vol (19), No (4), PP 361-374.
18. Bank, R (2000): Bullying in schools. Eric Review, vol (7), No (1), pp. 12-14).
19. Bank, Ron (1997) : Bullying inschool. Eric Digest. Eric clearning house on Elementary Early childhood Education champain Il. Pp 1-4.
20. Banks, R (1997): Bullying in school. Champaign, IL: National center for research on teacher learning. (ERIC Document Reproduction service No. ED 346082).
21. Banks, R. (1997): Bullying in school Eric Digest, Washington, DC: U.S. Department of Education and justice .
22. Barthelme, B.M. (2004): Bullying behavior and injuries in the elementary school setting: is there arelationship? School Nurse News, Vol (21), PP 21-24.
23. Batsche, G. Mand knoff, H.M. (1994): Bullies andtheir victims: understanding apervasive problem in the schools. School psychology Review; Vo (23), No (2), PP 165-239.

24. Batsche, Geroge M. and knoff, Howard M. (1994): Bullies and their victims: understanding apervasive problem in the schools. School psychology Review. Vol (23), No (2), PP 165-174.

25. Beal, A.V. (2001): Bully busters: using drama to empower students to take a stand against bulging behavior. Professional school counseling, (4), PP 300-306.

26. Bedell, Katrina; Samuel Hunter; Amonda Angie and Androw vert, (2006): Ahistoriometric examination of Machiavelliahism and anew taxonomy of leader ship. Journal of leader ship & organizational studies, vol (12), No (4), pp. 50- 62.

27. Bernstein, J.Y and waston, M,W (1997): Children Who are targets of bullying: Avictim pattern, Journal of interpersonal violence, Vol (12), No (4), PP 483-581.

28. Beuter- rice, Karin. (2005): psychosocial Responses by adolescent male victims to peer bullying. Adissertation presented to the faculty of the Hahn school of nursing and health science, university of san DieGo, for the degree Doctor of philosophy in nursing.

29. Bladry, Anna C. (2004): What about Bullying? An Experimentalfield study to understand students attitudes towards Bullying and victimiszation in Italian middle school. British Journal of Educational psychology. Vol (74), No)4(, PP 583-598.

30. Boeringer, S. B. (1996): in fluences of fractemnity menalbership, athletics and male living arrangements on sexual aggression. Violence Against woman, vol (2), No (2), pp 134- 147.

31. Bosworh, K; Espelage, D and simon, T.R. (1999): factors associated with bullying behavior in middle school students. Journal of Early Adolescence, Vol (19), No (3), PP 341-362.

32. Bosworth, K; Espelage, D and simon, T.R. (1999): factors associated with bullying behavior in middle school students. Journal of Early Addescence, 19, PP 341-362.

33. Boulton, M.J. and smith, P.K. (1994): Bully / victim problems in middle school children: stability, self – perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. British Journal of developmental , V (12), PP 315-329.

34. Boulton, M.J. trueman, M and Fleming ton, I (2002): Associations between secondary school pupils definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences: Educational studies. Vol (28), No (4), PP 353-370.

35. Bowers, L; smith, P. K and Binney, v (1992): cohesin and power in the Families of children involved in bully lvictim of children involved in bully / vivtim problems at school. Journal of Family Therapy, vol (14), pp 371- 387.

36. Bowman, Darcia Harris (2001): survey of students documents the Extent of Bullying. Education week on the web.

37. Brener, R; Lowry, R and Barrios, L (2004): Violencerelated behaviors among high school students – united states, 1991-2003. the Journal of the American Medical Association, vol (292), No (10),PP 1-4.

38. Brinsons, S.A (2005): Boys don't tell on sugar – and – spice but – not – so – nice – girl bullies. Rechlaiming children and youth, Vol (14), No (3), PP 196-174.

39. Brown, S.L; Brichj, D. A and kancherla, V. (2005): Bullying perspectives: Experiences, attitudes and recommendations of 9- to 13 years – old attending health education centers in the united states. Journal of school health, Vol (75), No (10), PP 384-392.

40. Bryant, Larry. (2007): An Exploratory study of The self- Efficacy of African American Adolescent Males With Emotional Behavioral Disabilities. A dissertation submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Special Education, at the University of Wisconsin – Madison.

41. Bulach, C; Fulbright, J. P and Williams, R. (2003): Bullying behavior: What is the potential for vidence at your school? Journal of Insthuctional psychology, (30), PP 156-165.

42. Burger, Thomas. (2007): Teasing,Bullying and sexual Harassment: Middle schoole students vews of these problems. Adessertation studemited in partial fulfillment of the degree of doctor of philosoply from New York University school of social work.

43. Card, N. (2003): Victims of peer a gression: Ameta analytic review. Society for Research on child Development, PP (24-27).

44. Carter, Jemica (2000): Racial Bullying among adolescents. For the degree of Master of Education, submitted to the Graduate school ofwayne state university.

45. Casey – Cannon, S; Hayward, C and Gowen, K (2001): Middle school girls, reports of peer victimization: concerns, consequences, and implications. Pro fessiond school counseling, vol (5), pp. 138- 147.

46. champion, David. R. (2001): Sexual aggression and cognitive structures: Narcissism, Machiavelliamsm and entitement. Adessertation submitted of the Graduate School and research in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Indiana university of Pennsylvania.

47. Charach, A; pepler, D. J and Ziegler, S. (1995): Bullging at school: Acanadian perspective. Education Canada, vol (35), pp 12-18.

48. Charach, A; Pepler, D; and Ziegler, S. (1995): Bullying at school. Acanadian perspective: Asurvey of problems and suggestions for intervention, Education Canada, Vol (35), N (   ) PP 12-18.

49. Chrisite – Mizell, C.A. (2003): Bullying: the consequences of inter paprental discord andchild's self con cept. Family process. Vol (237-251).

50. Christic, R & Gies, F. L (1970): studies in Machia vellianism. New York : Academcpress.

51. Christie, Gayre (1999): Reducing and preventing violence in schools, school of justice studeies, faculty of low, Queens land university of technology, Manger, comperative program, Moreton institute of LAFE, Paper presented at Australian institute of crimindogy conference, " Children and crime: victims andoffenders" Brisbane.

52. Clarke, E. A andkiselica, M. S. (1997): Asystematic counseling approach to the problem of bulging . Elementary school Guidance and s counseling, vol (31), pp. 310-325.

53. Cohn, Andrea and canter, Andrea (2003): Bullying: facts for schools and parents. Available on line at : WWW.naspcenter, org/factsheets/bullying-fs-html Retrieved on 6July 2006.

54. Connolly, I and O'Moore, M. (2003): personality and family relations of children who bully. Personality and individual differences, Vol (35), PP 559-567.

55. Coy , Doris Rhea (2001): Bullying. American Education Research. Association conference, ERIC Digest,Washigton, DC: U.S. Department of Education and Justice.

56. Craig, W. M; Pepler, Dand Atlas, R. (2000): observation of bullying in the ploygground and in the class room. School psychology international, Vo (21), PP 22-36.

57. Craig, wand pepler, D (1997): observations of bullies and victimization in the school yard. Canadtion Journal of school psychology, Vol (2), PP 41-60.

58. Craig, Wendy M; pepler, Debra; Connolly, Jennifer and Henderson, Kathryn (2001): Developmental context of peer harassment in early adolescence: the role of puberty and the peer group. In Juvnen,Jaana and Graham, Sandra (Eds): peer harassment in school:the plight of the vulnerable and victimized. New York: the Guil ford press.

59. Crothers, L. M and levinson, E. M (2004): Assessment of Bullying Areview of methods and instruments. Journal of counseling s& Development, vol (802), pp 496- 503.

60. Curtner – Smith, M. (2000): Mechanisms by which family processes contribute to school – age boys bullying. Child study Journal, vol (30), No (3), pp. 169- 181.

61. Dake, J. A., Price, JH., TellJohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). The nature and extent of bullying at school. Health Education and Behavior. 31 (3), 173- 180.

62. Dake, J.A; price, J.H and tell Johann, S.K. (2003): the nature and exant of bullying at school. Journal of school Health, Vol (73), No (5), PP 173-180.

63. De maray, M. K and Malecki, C. K. (2003): percepstions of the frequency and importance of social support by students classified

as victims, b ullies, and bully/ victims in an urban middle school. School psychology Review, vol (32), pp. 471- 490.ss

64. Dietrich, Rebecca. (2007): B. S. N., The Ohio State University, 2004 The Role of Self-Efficacy and the Stages of Behavior Change as Related to Physical Activity Levels of Senior Citizen Center Participants. A thesis submitted to the Division of Graduate Studies and Research of the University of Cincinnati in partial Fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in the Division of Human Services of the College of Education, Criminal Justice & Human Services, B. S. N., The Ohio State University, 2004.
65. Dodge, K. A and frame, C.L. (1982): Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. Child Development, 53,. PP320- 635.

66. Ducncan, R. D (1999): Maltreatment by parents and peers: the relationship between childabuse, bully victimization, and psychological distress. Child Maltreatment, vol (4), pp 45- 55.

67. Eastin, D. (2002): school violence prevention and response: California Task force find report. Washingtosn, DC: California Depantment of Education.
68. Egan, S.K and Perry, D.G (1998): Does low self – regard invite victimization? Developmental psychology, Vol (34). PP 299-309.
69. Eslea, M and smith, P.K. (2000): pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. European Journal of sychology of education, Vol (15), PP 207-219.
70. Espelage, D and swearer, S.M. (2003): Research on school bullying and victimization: What we have learned and where do we go from here? School psychology Review, (32), PP 365-384.

71. Espelage, D., Asidao, C. (2001), Interviews with middle school students: Bullying, victimization, and contextual factors. Journal of Emotional Abuse, 2, 49, 62.

72. Espelage, D.K and Asidao, C.S. (2000): Conversation with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned?. Whitted & deary + Takiff, Retrived November 6/2000 Form http://WWW.whitedclearylaw.com.

73. Espelage, Dorothyl and swearer, susanM. (2004): bullying in American school: A social – ecological perspective on prevention and intervention. Mah way, NJ: Lawrence Erlbaam Associates, Publishers.

74. Fabre – cornali, D; Emin , J. C and pain, J. (1999): pupil and parent attitudes towards bullying inprimary schools. European Journal of psychology in Educatino, Vol (25), PP 207-219.

75. Fars, Robert (2006): Race, Social Networks, and school Bullying. Adissertation submitted to the faculty of the University of North Carolina at chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy in the department of sociology .

76. Fehr, B; samsom, D and paulhus, D. L. (1992): the construct of Machiavellianism: Twenty years later. In C. D. Spielberger and J. N. Butcher (Eds), Advances in personality Asssessment: vol (9), pp. 77- 116.

77. Fekkes, M; piJpers, F.I. M and verloove – vanhorick, S. P. (2004): Bullying : who does what, when, and where? Involvement of children, Teachers, and parents in bullying behavior. Health Education Research, vol (19), pp 1-11.

78. Ferero, R; and Mclellan, L (1999): Bullying behavior and psychological health among school students in New south wales, Asustralia. Cross sectional survey, British Medical Journal, (3/9), PP 344-348.

79. Ferrell – smith, F. (2003): School Violence: Tackling the schoolyard bully. Combining policymaking with prevention. National conference of state legislatures, V (10), N (22), PP. 2-22.

80. Ferrsell – Smith, F. (2003): school violence: Tackling the schoolyard bully. Combining policy making whith prevention. National conference of state legislatures, vol ( ), No (22), pp 2-21.

81. Flouri, E and Buchanon, A (2003): The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. Journal of interpersonal violence, vol (18), pp. 634- 644.

82. Fonagy, P., Twernlow, S., Vernberg, E., Facco, F., little, T. (2005): coreating apeaceful learning environment: the impact of an antibullying pnogram on educational attainment in elelmentary schools. Medical science Monitor, 11 (7), CR 317- 325.

83. Fox, C.L and Boulton, M.J. (2003): Asocial skills training (sst) programme for victims of bullying, pastoral care in Education, PP 19-26.

84. Fox, Claire land Boulton, Michael . J. (2005): the social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. British Journal of Educational psychology. Vol (75), No (2) . PP 313-328.

85. Frey, C and Hoppe – Graff , S (1994): serious and playful aggression in Barazilian girls and boys. Sex Roles, 30, 249-269.

86. Furniss, C (2000): Bullying in school: it's natacrime is it? Education and law, Vol (12), No (1), PP 9-29.

87. Furtong, Michael J; Morrison, Gale M and Jennifer L. (2003): Reching an American consencsus : Reactions to the special issue on school bullying. School psychology Review, Vol (32), PP 456-470.

88. G umpel, T. P and Meadan, H (2000): Children's pereption of school – based violence . Journal of Educational Psychology. Vol (70), pp 391- 404.

89. Gable, Mandtropol, M (1988): Machiarellianism and department store executive Journal of Retaling, vol (64), pp. 68- 84.

90. Gajdzik, Patrycja, (2005): Relationship Between Self – Efficacy Beliefs and Socio – Cultural Adjustment of International Graduate Students and American Grasduate Students. Submitted to the Graduate Faculty of Baylor University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.

91. Galloway, D. (1994): Bullying: The importance of whole school approach. Therapeutic care and Education, Vol (3), PP 315-329.

92. Garman, Kelly. M. (2007): Antecedents of Self- Efficacy Beliefs: A Phenomenological investigation of Women Leaders in the Credit Union Industy. Submitted to Regent University School of Global Leadership & Entrepreneurship in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.

93. Garner, E. (2003): Astady of the perception of Teachers, counselors, and administrators regarding their know ledge of the social, psychological, and academic effects of student bullying in middle school in three urban school districts in Texas. Submitted to the college of graduate studies texas A & M university – corpus Christ and texas A & M university y – Kingsville, for the degree of doctor of education .

94. Giampietro, Marina. (2006): Bullying and Machiavellianism in Italian school sample. Eta Evolutive, No (83), PP 31-40.

95. Gini, Gianluca; Albiero paolo; Beneli, Beatrice- and Altoe, Gianmarco. (2007): Determinants of adolescents active defending

and passive bystanding behavior in bullying. Journal of Adolesence, V 8; PP 3: 13.

96. Glew, G., Raviara, F., & Feud er, C. (2000). Bullying: children hurting children. Pediatrics in Reriew, 21, 183- 189.

97. Golombeck, Nira. (2007): The impact of attachement style, Gender and Machiarellianism on nonverbal communication abilities. Adisertation submitted in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor of philosophy the faculty of the deportment psyehology, st. John's university New yourk.

98. Gottheil, Neil F. (2000): the relation ship of normative, self – efficacy, and out come- expectancy beliefs with bully and victim behavior: Atripartite model. Dissertation Abstracts international: section B:US: Pr Quest information & learning, Vol (61), No0 (2).

99. Grams , W. C and Rogers, R. W. (1990): power and personality: Effects of Machiavellianism, need for approval and motivation in influences tactics. Journal of General psychology. Vol (117), No (1), pp 71- 93.

100. Gray, Barbara, (2006): Perceptions of Self- Efficacy Among Parents of Middle Adolescents: A Qualitative Study. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of phil OsopHy Texas Woman's University, College of Professional Education.

101. Gupta, ManJula D and Meenut u, (1986): Effect of ageand family structure on Machiavellianism. Journal of current psychological Research , vol (1), No (2), pp 95- 100.

102. Hall, Simin. T. (2007): Improving Self-Efficacy in Problem Solving: Learning From Errors And Feedback. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School at the University

of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Greensboro.

103. Hanover, Nanci (2006): Asurvey and analysis of student bullying policies and regulations adopted by the governing boards of selected los Angeles county school distriets. A dissertation submitted in partial satis faction of the requirements for the degree of doctor of eduction in organizational leadership. Pepperdine university, Graduate school of education and psychology.

104. Harding, Dana. Smith. (2004): Bullying, Victimization, and physical self – efficacy among adolescent martial arts students and non-martial arts students. Dissertation Abstracts international: section B: US pro quest information & learning, Vol 64, No (11).

105. Harmon, A. (2004): Internet gives teenage bullies weapons to wound from a far. New York Times, PP 24-26.

106. Harris, S. And petrie, G. (2002): Bullying, the victimization, the by standers. Lanham, Md . Rowman and little field publisher, E-book. ISB No: 0585471509.

107. Hawkers,D and Boulton, M. (2000): Twenty years research on peer victimization and psychosocial malad justment. Journal of child psychology and psychiatry, Vol (41), PP (441-455).

108. Haynie, D. L; Nonsel, T and Eitel, P. (2001): Bullies, Victims sand bully / vistims: Distinct groups of at – risk gouth. Journal of early Adolescence, vol (21), pp. 29-49.

109. Haynie, D.L ; Nasel, T; Crump, A.D; saylor, K; Yu, K and simons – Morton, B (2001): Bullies,Victims and bully / victims: Distnict groups of at – risk youth. Journal of Early Adlescence, 21, PP 29-49.

110. Hazler, R.J (2000): When Victims turn aggressors: factors in the development of deadly school violence. Professional schoolcounseling, Vol (4),No (2), PP 105-118.

111. Hazler, R.J. (1996): Bystanders: An over looked factor in peer on peer abuse. Journal For the professional counselor, 11, PP 11-21.

112. Herrera, V. M and McCloskey, L. A. (2001): Gender differences in the risk for delinquency among youth exposed to family violence. Child Abuse & Neglect, vol (25), pp 1037- 1051.

113. HJazler, R (1994): Bullying breeds Violence: you can stop it! Learning, PP 38-41.

114. Hodges, E.V.E; Malone, M.J and perry, D.G. (1997): individual risk and social risk as interacting determinant of victimization in the peer group. Developmental psychology, Vol, (33), PP 1032-1039.

115. Hoefeir, Julianne. (2008): Julianne Hoefer Coherence in The Public School Prinscincipalship Case study on the Extent to which Elementary School Principals G oals, Values, Vision, Self-efficacy, and Standardized Test Scores are Linked to Their Daily Behaviors A Dissertation submitted to the F aculty of Claremont Graduate University in partialfulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Graduate Faculty of Education,Claremont, California.

116. Hoefer, Maryn. (1999) : socially desirable responding on the machiavellianissm scale: Response Bias or construct. Athesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the master of arts in psychology department of psychology, university of Nevada, Lasvegas.

117. Hoover , J.H; Oliver, R.O and Hazler, R.J. (1992): Bullying : perceptions of adolescent victims in the mid western USA. School Psychology international , Vol (13), PP 5-16.

118. Horne, Arthur. M; orpinans, Pamela; New man – Carlson , Dawn and Bartolomucci, Christi. L. (2004): Elementary school Bully Busters program: understanding why children bully Busters program: understanding why children buylly and what to do about it. In Espelage, Dorothy L. and swearer. Susan M. (Eds). Bullying in American schools: Asocial – ecological prevention and inter vention, Mahway. NJ: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.

119. Horowitz, June; vessey, Judith; Carlson, Karen L; Bradley, Joan F; Montoyac Cardyn; Mccullough, Bill and David, Joyce. (2004): Teasing and Bullying Experiences of Middle school students. Journal of the American Psychiatric Nurses Association, Vol (10), No (4) PP 165-172.

120. I ckes, W; Redhead, s and patterson, M. (1996): Machiavclliarism and self monitoring: As different as me and you . Social cognition, vol (4), pp 58- 74.

121. Ireland, J.L (2000): How does assertiveness relate to Bulyying behavior among prisoners university of central Lancashire, Preston, Uk. Aggression and violent Behavior, Vol (7), No (2), PP 189-200.

122. Ireland, J.L. (2001): Distingushing the perpetrators and victims of Bullying behavior in aprison environment: astudy of male and female adult prisoners. Agression and riolent Behavior, Vol (a)_, No (3), PP 99-111.

123. Jacobson, Ronald B. (2007): school Bullying and current education apractice: Re – Imagining thories of educational transformation. Teachers college Record, 109, 8.

124. Jacoloson, Ronal, (2007): understanding, desire and Narrated subjectivity: A philosophical consideration of phenomenon of school bulling. Adissertation submitted in partialfulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. University of of Washington, program authorizal to of fer degree: College of education.

125. Jassen, I; Criag, W.M; Boyce, W. Fand pickett, W. (2004): Associations between over weight and obesity with bullying behaviors in school – aged children. Pediatries, Vol (113), No (5), PP 1187-1194.

126. Jenkin, Dawn. (2007): The Self-Efficacy of First – Generation College Students. A dissertation Presented to the Faculty of the College of Education of Ohio University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosoply.

127. Jenniler, A. S. (2002): Builles and their victims Identification and intervention. Master of science degree with a MaJor in Guidance and counseling the Graduate couage university of Wisconsin stout .

128. Johnson, Eszter, (2006): Comparison of Young and Young Old Adults on General Self – Efficacy and Perceived Self-Efficacy In Health Behaviors. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University.

129. Johnston, L.D; O'Malley, P.M and Bachman, J.G (1993): Monitoring the future – study for goals six of the national education goals: Aspecial report for the national education Goals panel. Ann Arbor: university of Michigan's institute for social research.

130. Juvnonen, J; Graham, S and Schuster, M. A (2003): Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the throubled. Pediatrics, vol (112), PP 1231-1237.

131. Juvonen, J & Graham, S, Eds (2001): peer Harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized. New yourk: the Guilford press.

132. Juvonen, J; Graham, S and Schuster, M.A. (2003): Bullying among young adolesencents: the strong. The weak, and the troubledf. Pediatrics, Vol (112), PP 1231-1237.

133. Kalliotis, P (2000): Bullying aspecial case of aggression. School psychology international. Vol (21), No (1), PP 47-64.

134. Kaltiala – Heino, R; Rimpela, M; Rantanen, Pand Rimpela, A (2000): Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. Journal of adolescence, Vol (23), No (6), PP 661-674.

135. Karin, Geral, Natvig; Albrektsen, Grethe; and Q varnstrom, ULL a. (2001): School – Related stress Experience as A Risk factor. Journal of Youth and adolescence, Vol (30), No (5), PP 561: 575.

136. Kass, David; Evans, Phil and shah, Rita (2003): Bullying Prevention is crime prevention, Reported by fight crime: American Education Research Association conference, ERIC: A Review of General Semantics, Vol (62), Issue (1), PP 4-17.

137. Kathryn, S and David, R (2005): Best practices for preventing or reducing bullying in schools. Children and schools, vol (86), No (10), PP 167-175.

138. Keith, Sullivan; Mark, Cleary and Ginny, Sullivan (2004): Bullying in secondary schools: what it looks like and How to manage it? Paul champman publishing.

139. King, Lois. (2007): The Relationship Between Self – Efficacy And And Academic Behaviors Among College Students With Respect to First – Generation College Students, Gender And Etnicity. A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education of

Touro University International In Partial Fulfillment of the Requirments for the Degree of Doctor of Philosophy in Higher Education Leadership.

140. Knox, M.S; Carey, M.P; Jung Kim, W and Marcinjak, T. (2004): Treatment and changes in aggressive behavior following adolescents inpatient hospitalization. Psychological services, (1). PP 92-99.

141. Kochenderfer, B. J and ladd, G. W (1997): victimized children's responses t o peers aggression: Behaviors associated with sreduced versus continued victimization. Development and psychology, vol (9), pp 59- 73.

142. Kottler, J and Hazler, R. J (1996): Impaired counselors: the dark side brought into light Journal of Humanistic education and development, vol (34), No (3), pp 98-107.

143. Kumpulainen, K; Rasanen, E; Henttonen, I; Almqvist , F; Kresanov, K;Linna, S.L; Moilanen, I; phiha, J; Tamminen, T and Puura, K. (1998): Bullying and psychiatric symptoms among elementary school – age children. Child abuse and Neglect, (22), PP 705-717.

144. Labarbera, Robin. L. (2007): Differences In Self-Efficacy, Goal Orientation, And Attributional Style in Two Groups of Adults With Learning Disabilities. A Dissertation Submitted to the Faculty of Claremont Graduate University in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Graduate Faculty of Education, Claremont, California.

145. Langhinrichsen – Rohling, J; Hank La, M and Stromberg, C. D. (2004): the relationship behavior networks of young adults: Atest of the intergenerational transmission of violence hypothesis. Joumal of Family violence, vol (19) pp 139- 151.

146. Larson, Alan. B. (2008): The Development Of Work Self – Efficacy In People With Disabilities. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department Of Special Education, Rehabilitation, And School Psychology, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Phil Osophy With A Major In Rehabilitation In the Graduate College. The University of Arizona.

147. Leff, S.S; Kupersmidt, J. B; Patterson, C.J and Power, T.J. (1999): factors influencing teacher indentification of peer bullies and rictims. School psy chology Review, (28), PP 505-517.

148. Lewis, T.J; sugai, G and clvin, G. (1998): Reducing problem behavior through aschool – wide system of effective behavioral support: investigation of school – wide social skills training program and contextual interventions. School psychology Review, Vol (27), PP 446-459.

149. Liang, April (2006): Atypology of school. Based Bullying whenvictims become victimization. Aproject report presented to the department of criminal Justic California state university, long Beach, In partial fulfillment of the Requirements for the degree Master of science.

150. Limber, Susan P. and Nation, Maury M. (1998): Bullying among children and youth Available on line at : http://ojjdp.ncjrs.org/jjbulletin/9804) bullying 2-html. Retrived on 26- February 2004.

151. Loeber, Rand Dishion, T.J. (1984): Boys who fight at home and at school. Journal of consulting and clinical psychology. Vol (52),PP 759-768.

152. Lumsden, Linda (2002): preventing bullying (An on line ERIC Databas Digest No. Ed 465363).

153. Ma, X in (2002): Bullying in middle school : Idividual and school characteristics of rictims and offenders. School Effectiveness and school improvement Vol (13), No (1), PP 63-89.

154. Marini, Z; Fairbarnn, L and Zuber, R. (2001): per harassment in individuals with developmental bullying identification model. Developmental disabilities Bulletin, (29), PP 170-195.

155. Mathews,sherri (2006): Bullying in schools: using Drama as an altermate approach to Bullying Education. Submitted to the faculty of Eduction in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education, University of prince Edward Island.

156. Matusova, S. (2000). Bullying and yiolence in the – slrakian school. European Education, Vol (32), No (1), PP 51-65.

157. Mayo clinic (2001): Headline watsh: onc- third of u.s kids affected by bullying. Mago foundation for medical and Research (MFMER).

158. McCartney, M. P. (2005): Getting bullying victims to speak up. Virginia Journal of Education, vol (99), No (1), PP 11-14.

159. Merideth, Michelle. (2007): The Relationship Between Self-Efficacy And Student Achievement in Male Students With A Specific Learning Disability. Present to the Faculty of the College of Education and the Special Education Department, University of Alaska Anchorage in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Education in Special Education.

160. Merrill, J. M; laux, L. F; Lorimar, R. J; Thorn by, J. I. and vallbona, C (1995): Measuring social desirability among senior medical students, psychological Reports, vol (77), No (3), pp. 859-864.

161. Messer, troy. (2007): Troy lynn messers A stydy of General Self-Effsicacy: Training, Job Performance, And Attrition of Novice Army Mechanics In A Simulated Work Environment. A Ressarch Dissertation Submitted to Faculty of the School of Education Spalding University Louisville, KY, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

162. Michelle, Killpartick D. and Christine, Kerres M. (2003): perceptions of the frequency and importance of social support by students classited as victim, bullies, and bully / victim in an vrb an middle school. School psychology Review, Vol (32), No 3, PP 471-489.

163. Miller, Courtney, (2006): Courtney Karen Miller Student And Teacher perceptions of School Social Cimate And Attitudes Toward Bull Ying: Implications For Intervention. the Graduate College at the University of Nebraska- Lincoln In Partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Doctor of Philosophy, Major: Psychological Studies in Education.

164. Miller, trisha (2006): An examination of factors that influence matermal caregivers, decisions to intervene in school bullying situations: Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for doctorate degree in psychology. Department of psychology chinical psychology training program in the graduate school. The university of south Dakota.

165. Moffitt, T. E. (1993): Adolesence – limited and life course – persistent anti- social behavior: Adevelopmental taxonomy . psychological Review, vol (100) , pp. 674- 701.

166. Moffitt, T. E; caspl, A; Rutter, M. and silva, p. (2001): sex differences in antisocial behavior. Cambridge: Cambridge university press.

167. Mohgold, Jennifer. (2006): Bullying Behavior in Middle school: the Effects of Gender, Grade level, family Relationship, and

vicarious victimization on self – steem and Attitudes of Bullying. A thesis presented to the faculty of the department of criminal Justice and criminology Eeast Tennessee state university. In partial fulfillment of the requirements for the degree master of criminal Jwtice and Criminology.

168. Moore , M.O. (2000): critical issue for teacher training to counter bullying and intervertion in Italian middle schools. Aggressive behavior, V (26), PP 99-111.

169. Morre, Shirley. (1993): Machiavelsliarism and nursing Adissertation presented to the faculty of the Graduate school of saint louis university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

170. Mostafa, Mohamed M. (2007): Astudy of Machiavellian orientation among marketing students in Egypt. College Journal, vol (41), No (1), pp. 223: 234.

171. Mudrack, P. E. (1990): Machiavellianism and locus of control: Ameta – analytic review. The Journal of so cial psychology, vol (130), No (1), pp. 125- 126.

172. Nasel, t. R., Overpeck, M., pilla, R.S., Ruan, W. J., simons - Morton, B., scheidt, P., (2001): Bullying behaviors among U.S youth : prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, 283 (16), 2094-2100.

173. Nasel, T.R; Overpeck, M; Pilla, R.S; Ruan, W.J simon – Morton, B and scheidt, P (2001): Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psycho ocial adjustment. Journal of the American Medical Association, Vol (285), PP 2004 – 2100.

174. Nativg, G.K; Albrektsen, G and Qvarnstrom, UI (2001): school related stress experience as risk factor for bullying behavior. Journal For youth Adlesence, Vol (30), PP 561-575.

175. Neufeld, p (2002): school violence: Family responsibility counseling and therapy for coupls and families, vol (10), No (2), pp. 207-209.

176. Newman – Garlson, D. Horne, A.M. (2004): Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behaviour in middle school students. Journal of counseling & Development, Vol (92), PP 259-267.

177. Noaks, J and Noaks , L. (2000): Violence in school: Risk, safety, and fear of crime. Educational psychology in practice, vol (16), pp. 70-73.

178. Nolin, M. J; Davies, E and chandler, K (1995): student rictmization at school. National center for education statistics.. statistics in Brief (NCES 95-204) ED 388439.

179. O'connel, paul; peopler,Derba and crain, Wendy (1999): peer involvement in bullying : Insignts and challenges for intervention. Journal of adolescence, Vol (22), No(4), PP 437-452.

180. O'connell, P: Sedigdeilami, F; peopler, D; Craig, W; Connolly, J; Atlas, R; smith, C and charach, A (1997): prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children. Poster session presented at the meeting of thesociety for Research in child development, Washington. D.C.

181. Oliver, R; Hoover, J.H & Hazler, R (1994): the perceived roles of bullying in small – town midwestern schools. Journal of counseling and development, vol (72), No (4), PP 416-419.

182. Olweus, D (1991): Bully / Victim problems among school children: basic facts and effects of school based intervention program. In the development and treatment of child hood agreesion, pepler, D.J. & Rubin, K. H. (Eds). New York: Lawrence Eribaum Associates, PP 411-448.

183. Olweus, D (2003): Aprofile of bullying. Educational leadership, pp 12-17.

184. Olweus, D. (1994): Annotation: Bullying at school: Basic and effects of aschool based intervention program. Journal of child psychology and psychiatry, Vol (35), PP 1171-1190.

185. Olweus, D. (1997): Bully / Victim Problems in school: facts and intervention – European Journal of Psychology in Education, Vol (12), PP 495-510.

186. Olweus, D. (2004): A profile of bullying at school. In E.N. Junn & C.J. Boyatzis (Eds), Annual editions: Child growth and development. (11), PP 94-99. Guilford, Ct: Mc Graw – Hill, Dushkin.

187. Olwleus, D. (1978): Agression inscools: Bullies and whipping boys. London: Wiley Halsted press.

188. O'Moor, Mona and Krkham, C (2001): schlf Esteem and Its Relation ship to Bullying Behavior, Aggressive Behvior, 27, PP 269-283.

189. Oxford advanced sLearner’s current English 4^{th} edition. Oxford: Oxford university press.

190. Patricia, Linda. (1979): The relation between Machiavellianism and Locus of control for non Treaditional women. Adissertation

submitted impartial fulfillment of the requirements for the degree of master of arts, kean college of New Jersey.

191. Pellegrini, A. D and long, J.A (2002): Alongitudial studey of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. Birtish Journal of Developmental Psychology, Vol (20), PP 259-280.

192. Pellegrini, A.D; Bartini, M and Brooks, F (1999): school bullres, Victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early addesence. Journal of education psyehology, Vol (91), PP 216-224.

193. Pellegrini, Anthony (2002): Bullying and victimization in middle school: Adominance relations perspective. Education psychology, Vol)37), PP 151-163.

194. Perren, sand Hornung, R. (2005): Bullying and delinquency in Adolescence: Victims and perpetrators family and peer Relation, swiss Journal of psychology, Vol (62), No (1), PP 51-64.

195. Perry, D. G; Kusel, S.J and perry, L.C. (1988): Victims of peer aggression – developmental psycholgocy, vol (24), PP 807-814.

196. Perry, D.G; Willard, J. C and perry. L.C (1990): peer perceptions, of the consequences that victimized children provide agressors. Child Development, Vol (61). PP 1310-1325.

197. Perry, D; G; E; H.E.V and Egan, S (2001): Determinations of chronic rictimization by peers: A Review and New Model of family influence. Ing. Juvohen & S. Graham (Eds), peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized, PP. 73-104, New York: The Guil ford press.

198. Pettit, G.S. (1997): the developmental course of violence and Agression. Anger, Agression, and violence, Vol (20), No (2), PP 383-298.

199. Piatt, Jennifer, (2007): The Impact of Self-Efficacy And Self-Affirmation on Activeliving in Persons With Spinal Cord Injury or Disease. A dissertation Submitted to the faculty of the University of Utah in partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Parks, Recreation, and Tourism The University of Utah.

200. Pollack, W. (2000): Real boys, voices. New yourk : penguin.

201. Pontzer, Daniel. (2007): Testing Reintegretive shaming theory as an explanationfor involvement in bullying among University students: Parenting, Personality, and the dyadic relation ship between bullies and their Yictims. Adissertation submitted to the schod of graduate studeies and research in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy, Indiana university of Pennsylvania.

202. Porter, Melissa. R & (2006): Bullying behaviors Among in patient adolescents: Relationships between current behavior and History, A dissertation submitted to the faculty of the college of arts and science, in candidacy for the degree of doctorate of psychology (psy.D) in clinical psychology, Roosevelt University.

203. putallaz, M; Cosstanzo, P. R and smith, R. B. (1991): Maternal recollections of childhood peer relationships: Implications for Their children's Social competence. Journal of Social and personal Relationships, vol (8), pp 403- 422.

204. Quiroz, H.C. (2000): under standing, Preventing and responding to school bullying: Anational school safety resource paper for

educatios, law enforcement, and other school safety partners. Westlake village, CA: national school safety center.

205. Raland, E (*2000): Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years. Aggressive behavior, 26, PP 135-143.

206. Rigby, K . (2003): Con sequences of bullying in school. The Canadian Journal of psychiatry, Vol (48), No (9), PP 583-590.

207. Rigby, K and slee, P.T. (1991): Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. Journal of social psychology, Vol (131), PP 615-627.

208. Rigby, K. (2003). Consekuences of bullying in schools the Canadian Journal of psychiatry 1- B. Retrieved on 06/29/05 from WWW. Cpa- apc. Org/publications / Archives/ CJP/ 2003/ October/ rigy. Asp.

209. Rigby, K. (2003): con sequences of bullying in schools. The Canadian Journal of Psychiatry, Vol (48), No (9), PP 583-590.

210. Rigby, K. (2003): New Perspective on bullying. London: Jessica Kingsely.

211. Rigby, Ken (2002): How successful are anti-bullying programs for schools? Available on line at: WWW.aic.gov.au/conferences/schools/rigby.pdf.retrievedon6july2006.

212. Rigby, ken and slee, phillip (1992): Dimensions of Interpersonal Relations Among Australian school children: Reported Behavior Attitudes towards victims, Journal of Social psychology, 133, PP 33-42.

213. Rivers, I and smith, P. K. (1994): Types of bullying behavior and their correlates. Aggressive Behavior, vol (20), pp 359- 368.

214. Roberts,W. B & Coursol, D.H. (1996): strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidiation in school settings. Elementary school Guidance and Counseling, Vol (30), PP 204-212.

215. Rodkin, P.C. (2003): Bullies and vietims in the peer ecology : fourquestions for psychologists and school professionals. School psychology Review, Vol (32), No (3), PP 384-400.

216. Rodkin, Phillip; Tomas, W; Farmer, Ruth and Richard,Van (2006): They're cool: social status and peer group supports for aggressive Boys and Giorls, social Development, 15,PP 198-206.

217. Roland, E and Galloway. D. (2002): classroom influences on bullying. Educational research, vol (44), PP 299-312.

218. Roland, Erling (2002): Agression, Depression, and Bullying others, Aggressive Behavior, 28, PP 198-206.

219. Rosen, Adman. (2008): Self-Efficacy forScience: An Investigation of Middle School Students' Self- Efficacy And Science Achievement. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Doctor of Education, Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.

220. Ross, D.M. (2002): Bullying. In J. sandual (Ed). Handbook of crisis intervention, intervention and prevention in schools. (PP 132-134). Mahwah, NJ: Eribaum.

221. Sakalaki, Maria. (2007): Machavelliahism and economic opportunism. Journal of applied social psychology, vol, 37. No (6), pp 1181- 1190.

222. Salmivalli, christina (1999): participant Role Approch to school Bullying : Implication for Interventions. Journal of adolescence, vol (22), pp 453- 459.

223. Salmivalli, C (2001): peer – led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? Educational Research, (43). PP 263-278.

224. Salmivalli, C. (1999): participant role approen to school bullying: implications for interventions. Journal of Adolescsence, vol (22), pp. 453- 459.

225. Salmivalli, Christina and Nieminen, Eijia (2002): proactive and reactive aggression among school bullies, Victims and bully-vietims. Aggressive Behavior, Vol (28), PP 30-44.

226. Salvatore, Anthony. (2006): An anti – Bulying strategy: Action Research in a 5/6/ intermediate school. Dissertation submitted to the faculty of the couege of education, nursing, and health professions of the university of hartfod impartial fulfillment of the requirement for the degree of doctor of education.

227. Sampson, R. (2002): Bullying in schools: problem – oriented guides for police series (Report No. 12). (Eric Document Reproduction service No. ED 481473).

228. Schowartz, D; Dodge, K and coie, J. D. (1993): the emergence of chronic peer victimization in boys play groups. Child Development, vol (64), PP 1755-1772.

229. Schwartz, D. & Hopmeyer Gorman, A (2003): community Yiolence exposure and children's academic functioning. Journal of Educational psychology, vol (95), PP 163-173.

230. Schwartz, D; Dodge, K.A. and petite, G.S. (2000): friendship as moderating factor in the pathway between early narsh home environment and later victimization in the pper group. Journal of developmentalpsychology. Vpl (36), Pp 656-662.

231. Schwartz, M, D. and Nogrady, C. W. (1996): Fraternity membership, rap myths and sexual aggression on acollege campus. Violence Against women, vol (2), No (2), pp 148- 162.

232. Sharp, S and smith, P.K. (1991): Bullying in UK schools: the DES sheffeild bullying project. Early childhood development and care, (77), PP 47-55.

233. Sharp, Sohia (1994): tackling bullying in your school: Apractical Handbook for teachers. Londong, UK: Routledge, Falmer. P1.

234. Siegel, Natalie M. (2008): The Influence of situational Factors On Peer Intervention In Middle School Bullying. A dissertation Submitted to the Faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the School of Education (School Psychology).

235. Skaggs, Jobiel. (1999): Burnout in relation ship to counselors, USE of power: predicting risk with Nachiavelliahism. Adissertation submitted impartial fulfillment of the requirement of the degree of doctor of philosophy in the department of counseling, Idaho state university.

236. slee, p. T. (1994): situational and interpersonal correlate of anxiety associated with peer victimization. Child psyehology and Human Development, vol (25), pp. 97- 107.

237. Smith, J.D; Schneider, B.H; smith, P.K and Ananiadou, K. (2004): the effectiveness of whole – school antibullying programs: Asynthesis of evaluation research. School psyehology Review, Vol (33), PP 547-561.

238. Smith, P and Brian, P (2000): Bullying in schools: lessons from two decodes of research. Aggressive behavior, 26, PP (1-9).

239. Smith, P.K and Ananiadou, K (2003): the nature of school bullying and the effectivencess of school based interventions. Journal of Applied psycho studies, Vol (5), PP 189-209.

240. Smith, P.K. and sharp, S. (1994): School Bullying insights and perpesetives London. Routledge.

241. Smith, peter, K; Ahaniadou, Katerina and cowie, Helen (2003): interventions to Reduce school Bullying. Canadian Journal of psychiatry, Vol (48), No (9), PP 591-599.

242. Smith. P.K; Morita, Y ;Junger – Tas, J; Olweus, D; catalano, R and sleep , P (1999): the nature ofschool bullying: A cross – national perspective. London: Routledge.

243. Song, Samuel. (2006): The Role of Protective Peers And Positive Peer Relationships in School Bullying: How Can peers Help. Presented to the Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska In Partial Fulfillment of Requirements For the Degree of Doctor of Philosophy, Major: Interdepartmental Area of Psychological Studies in Education (Shool Psychology).

244. Spade, Julie (2007): the relation ship Between student Bullying Behaviors and self- Esteem, A Dissertation submitted to the Graduate college of Bowling Green state University in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Education.

245. Spivak, H (2003): Bullying: why all the fuss? Pediatrics, PP 1421-1430.

246. SRusso, Ruthann. (2007): Improving Self – Efficacy and Organizational Performance: Identifying the Differences that may exist from Educational interventions Crafted to Utilize two Versus all Four Self- Efficacy constructs. Submitted to the Faculty of Touro University International in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of phil Osophy in Business Administration, Touro University International.

247. Stander, Victoria, (2006): The Relationship Between Self-Efficacy And The First Year Grade Point AVerage of Freshman Level Students At A Small Pennsylvania University. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research in Pubmitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education.

248. Steinberg, L (2000): Youth violence : Do parents and families make adifference? National Institute of Justice Journal, vol (2), pp. 30-38.

249. Stephenson, P and smith, D. (1989): Bullying in the Junior school. In D.P. tattum & D.A. lane (Eds.), Bullying in schools (pp45-57). Haneley stoke – on trent: trentham Books.

250. Steven, V; BourdeoudhuiJ and Oost, P (2000): bullying in Flemish school: An evaluation of anti-bullying intervention. British Journal of Educational Psychology, Vpl(70), No (2), PP 195-210.

251. Stevens, v; De Bourdeaudhuij, I and Van Oost , p. (2002): Relsationsship of family environment to children’s involvement in bully victim problems at school. Journal of gouth and adolescence, vol (31), pp 419- 428.

252. Stewort, Shannon. (2007): concordance Between teacher and student Reports of physical and indirect Bullying. A thesis submitted to the faculty of graduate studiss in partial fulfillment of the requirements for the degree of science, division of applied psychologary, Albenta.

253. Stockdale, M.S; Hangaduambo, D and Larson, K. (2002): Ruralelementary students, parents and Teachers perception of Bullying. American Journal of health Behavior, vol (26), No (4), PP 266-277.

254. Strom, P.S. and strom, R.D. (2005): When teens turn ayber Dullies. Educational digest, Yo (71), PP 35-41.

255. Sutton, Jon and Keogn, Edmund. (2000): Social competition in school: Relation ships with bullying, Machiavellianism and personality, British Journal of Education al psychology, Vol (70) No (3), PP 433-456.

256. Swearer, susan M; Girlls, Amie;Haye, Kisham and Cary, Poulette tam (2004): internalizing problems in students involved in bullying and vietimization: Implications for intervention. In Espelage, Dorothyl. And swearer, susan M. (Eds.), Bullying in American schools: Asocial ecological perspective on prevention and intervention. Mahway, NJ: Lawrence Erlbahm Associatex, Publishers.

257. Syspher, H. E; Nightingale, J. P; vielhaber, M. E. and sypher, B. D. (1981): the interpersonal constructs of Machiavellianism: Areconsidersation. British Journal of social psychology. Vol (20), pp. 219- 220.

258. Tangeman, Keegan. (2008): Self-Efficacy in Incarcerated Adolescents. A clinical dissertation submitted in partial Satisfaction of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology, Pepperdine University, Gsraduate School of Education and Psychology.

259. Tani, F; Green man, P. S. ; Schneider, B. H and Fregoso, M. (2003): Bullying and the big Five: Astudy of childhood personality and participant roles in bullying incidents. School psychology international, vol (24), No (2) pp. 131- 177.

260. Thibodeau, Rachelle. (1998): In tegrative complexity in reasoning About the natural environment: an investigation of

Authoritarianism and machiavelhanism. Masters Thesis submitted of the Faculty of Graduate studies and research in partial fulfillment of the requirement for the degree Master of Arts, Department of psychology, carleton university.

261. Tobias, steven. (1982): The Effects of Assertivness training on Machiavellianism, Adissertation submitted in partial for the degree of master of ants , kean couege of New Jersey.
262. Twemlow, S.W and sacco, F. C (1996): Aclinical and interactionist perspective on the bully – Victim – bystander relationship. Bulletin of the Menninger clinic, vol (60), No (3) , PP 296-314.
263. Un never, James D. and Cornell, Dewey G. (2004): Middle school victims of Bullying: Whore ports being bullied? Aggressive Behavior , Vol (30), No (5), PP 373- 388.
264. Unnever, J.D. (2005): Bullies, aggressive victims: Are they distinct groups ? Aggressive behavior, 31, PP 153-171.
265. Vail, Kathleen (1999): words that wound. American school Board Journal, PP 37-40.
266. Vossekuil, B; Reddg, M; Fein, R; Borum, R and Modzeleski, W. (2000): Safe school initiative: an interim report on the prevention of targeted violence in schools. Washington, DC: U.S. Secret service, National threat Assessment canter.
267. Wastell, C and Booth, A. (2003): Machiavellianism: An alexithymic perspective. Journal of social and clinical psychology, vol (22), pp. 730- 744.
268. Webster's Ninth New collegiate Dictionary (1991). USA: Merriam – Webster Inc., publishers.
269. Wendler, Alicia. (2007): Validation of The Addiction Counseling Self- Efficacy Scale (Acses). A Dissertation in Counseling

Psychology Presented to the Faculty of the University of Missouri – Kansas City in partial Fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Phil Osophy, M. A., Washburn University of Topeka, Ks, 2000 B. S., Newman University, 1997.

270. Widom, C. (2000): childhood victimization: Early adversity, later psychopathdogy . National Institute of Jusstice Journal, vol (1), pp. 2-9.

271. Wilcox, Cley (2005): Needs Assessment and depelopment of abullying prevention program for elementary school students. An Abstract of A dissertation submitted to the faculty of the graduate school of applied and professional psychology of Rutgers, the State University of New Jersey, In partial ful filment of the Requirements for the degree of doctor of psychology, committee chairperson: Kenneth scheider, PH.D. New Brunswich, New Jersey.

272. Will, J. D and reufeld, P. J. (2003): keep bullying from growing into greater violence. Principal leadership, vol (3), pp 32-36.

273. Wilson, D. S; Near, D. and Miller, R. R. (1996): Machiavelliarism: Asynthesis of the evolutionary and psychological lsiteratures. Psychological Bulletin, vol (119), No (2), pp 285 – 299.

274. Wood, Frank. (2007): Bulling in Nursing Homes: Prevalence Consequences to Psychological Health.

275. Wooden, W.S and Blazak, R. (2001): Renegade kids, suburban out laws: from Youth culture to delinquency. Belmont, CA: Wadswarth.

276. Yalles, Robert. (2007): How successful high school students cope with Bullying: Aqualitative studey. ADissertation presented to the favulty of therossier school of Education university of southern

California in partial fulfillment of the Requirements for the Degree doctor of Education.

277. Young shin kim, MD, MPH; Yun – Joo koh, PhD and Bennet leventhal, MD. (2005): School Bulying and sucidal Risk in Korean Middle school students. Pediatrics, V (115), PP 357-363.

278. Young, Sharon (2007): Bullying: Acomparison of tacher and student perceptions focused on students in grades 3-6. Presented to the faculty of the Graduate school of Stephen F. Austin state university in partial fulfillment of the requirements. For the Degree of Doctor of Education.

الـمـلاحــــــــــــق

ملحق (1) : مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

ملحق (2) : مقياس فاعلية الذات للأطفال

ملحق (3) : مقياس الميكيافيلية

ملحق (4) : أسماء السادة المحكمين

جامعة بنها
كلية التربية
قسم الصحة النفسية

ملحق (1)

مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ.د/ناريمان محمد رفاعي
أستاذ الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة بنها

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
بكلية التربية – جامعة بنها

أمل "محمد فوزى" محمود عزب
معيدة بقسم الصحة النفسية

2010م

ملحق (1)

مقـيـاس سلـوك الـمشـاغبـة لـدى تـلامـيـذ الـمـرحـلـة الإعداديـة

الـبـيـانـات الـشخصيـة :

اسم التلميذ :   المدرسة :
الســــــــن :

تـعـلـيـمـات الـتـطـبـيـق :

عزيزي التلميذ :

فيما يلى مجموعة من المواقف التى قد تتعرض لها أثناء تواجدك فى المدرسة سواء فى الفصل أو الفناء المدرسى أو فى الطرقات المؤدية من وإلى المدرسة والمطلوب منك قراءة الموقف جيداً ثم وضع علامة (√) أمام أحد الاستجابات الثلاثة المعبرة عن الموقف0

ولاحظ أنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة أي الاستجابة الملائمة هى التى تعبر عن رأيك الشخصى بصورة موضوعية، ولا يوجد زمن محدد للإجابة، لذلك أرجو منك إبداء رأيك بصراحة تامة على كل موقف، مع العلم أن هذه البيانات لا تستخدم إلا فى أغراض البحث العلمى فقط0

شكراً جزيلاً لكم على حسن تعاونكم

الباحثــة

1-سأل المدرس أحد التلاميذ سؤالاً ولم يستطيع أن يجيب عليه :

أ–ضحكت وأستهزأت به0

ب–فكرت أن أستهزئ به وتراجعت لأنني تعرضت لسخرية أحد زملائي مني 0

جـ–أحسست بإهانة زملائي له وشجعته وانسحبنا سوياً 0

2-قام زميلي بمقاطعتي أثناء حديثي فى موضوع معين أمام الزملاء :

أ–نهرته بشدة وتلفظت معه بألفاظ مهينة له 0

ب–ترددت فى إهانته ولكنه سبق وأهانني 0

جـ–شعرت بسيطرة من قطع حديثي على الزملاء مما أضطرني للإنصراف 0

3-قام زميلي بالوقيعة بين أحد المدرسين وبين تلميذ آخر :

أ–سعدت جداً بزميلي وزادت تعليقاتي الموقف اشتعالاً 0

ب–خطر ببالي أن أستمر فى الوقيعة كما فعل زميلي لكن فضلت الصمت لأنني تعرضت لنفس الموقف 0

جـ–فضلت الصمت وجلست بمفردي بعيداً وذلك لتعرضي لنفس الموقف من قبل 0

4-وقع أحد التلاميذ على الأرض بشكل مخجل :

أ–سخرت منه بألفاظ مهينة وشجعت زملائي على مشاركتي فى السخرية منه 0

ب–ضحكت وبدأت فى السخرية منه ولكن تراجعت عندما تذكرت ما حدث لي من قبل فى موقف مشابه 0

جـ–قمت مسرعاً وأبتعدت عن المكان خوفاً من تعرضي لمزيد من الإهانة 0

5-أهان زميلي أحد التلاميذ بألفاظ جارحة بسبب تواضع مهنة والده :

أ–شاركت زميلي وكنت أكثر تريقه وإهانة للتلميذ 0

ب–بدأت بالتريقة على التلميذ ولكن صمت فجأة عندما تذكرت أنني تعرضت لنفس الموقف والإهانة 0

جـ_شجعت التلميذ على الصمت وتحمل هذه المهانة لأنه أضعف من الرد على زميله 0

6-لعبت مع زملائي لعبة جماعية وتعرض أحد الزملاء للسخرية من البعض الآخر :

أ–سعدت وشاركت بالسخرية والإهانة لهذا الزميل0

ب–تأرجح تفكيري ما بين المشاركة فى السخرية من زميلي وما بين الابتعاد عن هذا السلوك المؤلم لأنه سبق وأن تعرضت له0

جـ–شعرت بالقهر ودعوت زميلي للمغادرة من أمام زملائه0

7-تلفظ أحد التلاميذ بكلمات خارجة لمضايقتي أمام زملائي :

أ–تلفظت أنا الآخر بكلمات خارجة وقاسية مع هذا التلميذ0

ب–لم أظهر أي اعتراض ولكني انتظرت حتى وجدته يقف بمفرده وأنهلت عليه بكلمات مهينة0

جـ–شعرت بالإحراج لسماعي تلك الكلمات الخارجة أمام زملائي0

8-لم يبلغ أحد الزملاء زملائه بموعد تقديم الواجب المدرسي ليتعرضوا جميعاً للعقاب :

أ–أعجبت بهذا السلوك لأني فعلته وعوقب جميع زملائي من قبل0

ب–شجعت زميلي على سكوته هذا ولكن تذكرت نفس الموقف الذى تعرضت له وعوقبت فيه من قبل0

جـ–شعرت بالضعف أثناء عقابي لأني لم أستطيع أن أدافع عن نفسي أو أوجه أي لوم لهذا الزميل0

9-استهزأ زميلي بتلميذ مرهف الحس ووصفه بألفاظ مهينة :

أ–تلذذت وشاركت زميلي فى إهانة هذا التلميذ0

ب–فكرت أن أستغل نقاط ضعف زميلي ولكن خفت أن يرد على الإهانة بالسب والقذف0

جـ–خشيت أن يحدث معي ما حدث للتلميذ المهان ففضلت الانسحاب من المكان0

10-كتب زميلي على سبورة الفصل بعض العبارات السيئة عن أحد التلاميذ :

أ–أضفت عليها عبارات أخرى لمزيد من الإهانة لهذا التلميذ0

ب–طلبت من التلميذ محاولة رد الإساءة فأنا أشعر به لأنني تعرضت لها من أحد زملائي0

جـ–وقفت خائفاً يسيطر على إحساس بأنني لا أستطيع حماية نفسي وحماية هذا التلميذ من هذه الإهانات0

11-مارس زميلي حركات جسدية (رأسية ويدوية) لإهانة أحد التلاميذ :

أ–سعدت وضحكت بسخرية لإهانة زميلي للتلميذ0

ب–أقنعت التلميذ بضرورة الرد بنفس الطريقة على تلك الإهانة حين تحين الفرصة لأني جربت ذلك0

جـ–قلت للتلميذ خبرتي المؤلمة فى هذا الشأن وأن عليه أن يرضي بتلك الإهانة أفضل من تعرضه لمشاكل هو في غنى عنها0

12-قام زميلي بدعابة غير جيدة مع أحد التلاميذ (لصق أوراق مكتوب عليها عبارات غير مهذبة على ظهره دون أن يشعر) :

أ–قمت بلفت أنظار بقية الزملاء لهذا التلميذ لكي نضحك عليه0

ب–فكرت أن أزيد من الضغوط على هذا التلميذ لأنه سبق واستهزأ بي0

جـ–أهانني ما حدث لهذا التلميذ ولكننا لا نستطيع التصدي للزميل الآخر 0

13-نظر زميلي لأحد التلاميذ نظرات غير مهذبة :

أ–تبادلت مع زميلي تلك النظرات لهذا التلميذ0

ب–قمت بتحريض التلميذ على ضرورة الانتقام من الزميل الذى نظر إليه تلك النظرات فأنا فعلتها قبل حين أتيحت لي الفرصة0

جـ–شعرت بالخجل وأخذت التلميذ وابتعدنا0

14-قام أحد التلاميذ بتخريب أنشطة زميلي دون أن يفعل له شيء :

أ–ناديت مجموعة من التلاميذ وتشاركنا سوياً فى تخريب أنشطة زميلي 0

ب–أحسست أنني أريد أن أشاركهم وامتنعت عن ذلك فلقد خُربت أنشطتي من بعض التلاميذ0

جـ–خفت أن يخربوا أنشطتي أنا الآخر وأبتعدت عنهم0

15-تعمد زميلي أن يجلس مكان أحد التلاميذ فى الفصل ليضايقه :

أ–أمتعني ما حدث للتلميذ وتمنيت لو أنني فعلت به مزيداً من المضايقة 0

ب–قلت لهذا التلميذ أن الإساءة لابد أن يقابلها إساءة فى أقرب فرصة لأنني مررت بذلك0

جـ–تعرضي لهذا الموقف من قبل جعلني أنصح هذا التلميذ أن يترك المكان ويجلس فى مكان آخر0

16-أستولى زميلي على بعض الأغراض الخاصة بأحد التلاميذ :

أ–سارعت بمشاركته للاستيلاء على باقي الأغراض الخاصة بالتلميذ0

ب–ترددت فى التدخل لمساعدة هذا التلميذ فلقد سبق وسُرقت أغراضي0

جـ-وجدت نفسي ألتزم الصمت وكأن شئ لم يحدث فلا داعي للمشاكل معي أيضاً 0

17-ضايق زميلي أحد التلاميذ فأغلق باب الفصل عليه فى وقت الفسحة :

أ-حرضت زملائي على الاستهزاء بهذا التلميذ 0

ب-كنت سأساعد هذا التلميذ لكنى فضلت أن أشاهده ينال عقابه فلقد فعلها معي وحبسني فى الفصل قبل ذلك 0

جـ-أرعبني ما حدث لهذا التلميذ فسارعت بالابتعاد عن هذا المكان حتى لا يغلق على الفصل 0

18-تعمد أحد زملائي ارتداء ملابس غالية الثمن لكي يسخر من التلاميذ الأقل منه في المستوى :

أ-شجعت زميلي على سخريته من هؤلاء التلاميذ وفعلت مثله فى اليوم التالي 0

ب-شعرت أنني أريد أن أسخر من هؤلاء التلاميذ ولم أفعل ذلك لمروري بموقف مشابه 0

جـ-وقفت بعيداً أشاهد ما يحدث ولم أتجرأ على التدخل لمساعدة زملائي فمصيري سيكون مثلهم 0

19-حطم أحد زملائي أدواتي المدرسية :

أ-قمت مسرعاً وأخذت أدواته من حقيبته وحطمتها تحطيماً 0

ب-فكرت وأنتظرت حتى أبتعد هذا الزميل عن حقيبته وأخذت أدواته وحطمتها 0

جـ-كتمت فى نفسي شعوري بالإهانة ورضيت بالأمر الواقع 0

20-قام زميلي بإفشاء الأسرار الخاصة بأحد التلاميذ :

أ-سعدت بمعرفتي أسرار التلميذ وسعيت جاهداً حتى يعرف الزملاء مزيداً من هذه الأسرار 0

ب-خططت لذلك مع زميلي وغيرت رأيي فى آخر لحظة لأني تضايقت عندما عُرفت أسراري من قبل 0

جـ-نصحت التلميذ بألا يعترض وتعاطفت معه وأخذته بعيداً عن الزملاء حتى لا يتعرض للضرر أكثر من ذلك 0

21-قام زميلي بالإساءة إلى سمعة أحد التلاميذ من خلال نشره شائعات غير صحيحة عنه :

أ-سارعت بنشر هذه الشائعات بين أكبر عدد من الزملاء حتى نستبعده من الشلة 0

ب-اعتبرتها فرصة وفرحت بالإساءة لسمعة هذا التلميذ لأنه سبق وشوه سمعتي 0

جـ-أحسست بالضيق للإساءة لسمعة هذا التلميذ وعجزت عن تقديم المساعدة له 0

22-تعرض زميلي للنبذ والاستبعاد من جانب بعض التلاميذ عندما حاول اللعب معهم :

أ–نظرت إلى زميلي نظرة استهزاء وسخرية وانضممت لهؤلاء التلاميذ 0

ب–تظاهرت بأنني أريد أن أساعد زميلي ولكني تركته يعاني لأنه فعلها معي 0

جـ–أحسست أن على زميلي تلبية رغباتهم بالابتعاد عنهم لخبرتي السيئة معهم 0

23-تحدث زميلي عن أحد التلاميذ فى غيابه بصورة غير لائقة حتى يفسد علاقاته الاجتماعية مع شلتنا0

أ–انتهزت الفرصة وتحدثت بأسلوب سخيف عن هذا التلميذ لأشوه صورته أمام الشلة 0

ب–ساهمت فى هذا الحديث غير اللائق عن التلميذ انتقاماً منه لإهانته لي من قبل 0

جـ–شعرت بالضيق لما حدث للتلميذ وفضلت الانصراف حتى أبتعد عن المشاكل 0

24-دائماً ما يقوم زميلي فى الفصل بعمل مقالب سخيفة في بعض التلاميذ وينسبها لآخر لم يفعلها :

أ–شاركت زميلي فى تلك المقالب وأكدت على انتسابها للتلميذ الآخر 0

ب–ترددت فى عمل تلك المقالب السخيفة ونسبها إلى تلميذ آخر لأنه سبق وأن اتهمني زميلي بأشياء لم أفعلها 0

جـ–خفت وفضلت السكوت خوفاً من بطش هذا الزميل بي 0

25-تعمد زميلي الاصطدام بأحد التلاميذ بغرض إيلامه جسدياً :

أ–شجعت زميلي على ذلك وتعمدت أن أصطدم بنفس التلميذ أيضاً 0

ب–رغبت فى الاصطدام بالتلميذ وإيلامه وتراجعت لأني كنت ضحية لهذا السلوك من قبل0

جـ–نصحت التلميذ أن يتجاهل ما حدث وأخذته وتركنا المكان 0

26-قام زميلي بركلي لعدم تلبية طلباته :

أ–ضربت زميلي ضرباً مبرحاً واستهزأت به حتى لا يفكر أن يفعلها معي مرة أخرى 0

ب–تركته يركلني ولكني أخترت الوقت المناسب وركلته 0

جـ–شعرت بالإهانة لركله لي وسارعت بالانصراف بعيداً 0

27-شاهدت زميلي يستولى على أغراض أحد التلاميذ بالقوة :

أ–أحسست بالمتعة وشاركت زميلي فى الاستيلاء بالقوة على أغراض التلميذ 0

ب–دعوت التلميذ لرد الاعتبار بنفس الطريقة فى أقرب وقت لأنني اتبعت هذا الأسلوب من قبل0

جـ–طلبت من التلميذ الاستسلام لما حدث والابتعاد خوفاً عليه من المشاكل لأن ذلك حدث معي من قبل0

28-تعمد زميلي ملامسة أحد التلاميذ بغرض التحرش به :

أ–شاركت زميلي وشعرت بلذة شديدة لملامسة هذا التلميذ 0

ب–فكرت أن ألامسه ولكني تذكرت أنه سبق وأن تحرش بي أحد الزملاء فتراجعت عن هذه الفكرة0

جـ–تعاطفت مع التلميذ وأحسست بأنه لا حول لنا ولا قوة وأخذته وانصرفنا سوياً 0

29-تعرض زميلي للضرب من جانب أحد التلاميذ في المدرسة :

أ–استمتعت جداً لرؤية زميلي وهو يتعرض للضرب وأذللته بذلك 0

ب–شعرت بأن زميلي يستحق ذلك لأنه ضربني من قبل 0

جـ–أحسست بالحزن لضرب زميلي ولم أستطيع الدفاع عنه وسارعنا سوياً بالابتعاد 0

30-استغل زميلي وقوفي للحديث مع أحد الزملاء وقام بتحريك مقعدي فوقعت على الأرض0

أ–قمت من على الأرض وأمسكت بزميلي وضربته ضرباً مبرحاً 0

ب–انتظرت حتى أتت الفرصة المناسبة وأوقعته على الأرض كما فعل بي 0

جـ–وقفت عاجزاً أشعر بالخجل والخوف ولم أفعل شيئاً 0

31-قام زميلي بعرقلة أحد التلاميذ أثناء سيره :

أ–شاركت زميلي وعرقلت التلميذ مرة أخرى أثناء سيره 0

ب–ترددت فى عرقلة التلميذ لأنه سبق لزميل آخر أن عرقلني 0

جـ– شجعت التلميذ على الابتعاد عن زميلي فهذا أفضل له 0

32-اصطحب زميلي صورة غير لائقة (مخلة) وأجبر أحد التلاميذ على رؤيتها :

أ–ضحكت على إحراج التلميذ من الصورة وسخرت منه وأهنته 0

ب–ترددت فى إهانة وإحراج التلميذ لأنني مررت بخبرة مؤلمة فى هذا الموقف من قبل0

جـ–تعاطفت مع التلميذ وأحمر وجهنا وسارعنا بالابتعاد عن الزميل صاحب تلك الصورة0

33-استهزأ زميلي بأحد التلاميذ فى المدرسة وقام بتمزيق ملابسه الجديدة :

أ–شاركت زميلي فى تمزيق ملابس هذا التلميذ 0

ب–فى بداية الأمر أحسست برغبة فى المشاركة في تمزيق ملابس التلميذ ولكن تعرضي لنفس الموقف جعلني أتراجع 0

جـ–أدركت أنني غير قادر على مساعدة التلميذ ففضلت الوقوف بعيداً خوفاً من تمزيق ملابسي أيضاً 0

34-قام زميلي بوضع صمغ على مقعد أحد التلاميذ فى الفصل ليجلس وتلتصق به ملابسه :

أ–غمرتني فرحة شديدة لما حدث لهذا التلميذ وضحكت عليه بصوت عالي 0

ب–استغليت الفرصة وقمت بالسخرية من هذا التلميذ لأنه فعلها معي سابقاً 0

جـ–شعرت بالضعف وخرجت من الفصل لكي أتفادى المشاكل معي أيضاً 0

35-استغل زميل لنا سرقة كلمة السر الخاصة بالبريد الالكتروني لأحد التلاميذ لإيذاءه وضرره :

أ–ضحكت جداً لأنه سبق وأن فعلت ذلك0

ب–فكرت أن أفعل نفس سلوك زميلنا ولكن تذكرت ماحدث لي عندما سُرقت كلمة السر الخاصة ببريدي الالكتروني0

جـ–شجعت التلميذ على قبوله أن يكون ضحية هذا السلوك خشية تعرضه لأذى أكبر من ذلك0

36-استغل أحد الزملاء معرفته لرقم هاتفي المحمول فقام بتهديدي تليفونياً :

أ–علمت من زملائي اسم هذا الزميل ورقمه وهددته تليفونياً تهديداً شديداً لدرجة أنني أرعبته0

ب–ضايقني هذا الأسلوب فقمت باختيار أقرب فرصة وفعلتها مع هذا الزميل 0

جـ–استسلمت ورضيت بما حدث0

37-أجبر زميلي أحد التلاميذ أن يعرض له الأرقام والصور الموجودة على هاتفه المحمول :

أ–فرحت لمضايقة التلميذ وتتريقت عليه0

ب–فكرت أن أترك هذا التلميذ يعاني مثلما عانيت ولكن تراجعت 0

جـ–قلت لهذا التلميذ أن يعتاد على تلك الأمور وتركته وابتعدت 0

38-قام زميلي بنشر صورة لأحد تلاميذ الفصل على الانترنت بشكل يسيء إليه:

أ–سخرت من التلميذ الذى نُشرت صورته وهددته بنشر صورة أخرى سيئة له 0

ب–فكرت لحظة أن أسخر من هذا التلميذ لكني تراجعت لأنه نُشرت صورة مسيئة لي من قبل0

جـ–خفت أن أطلب من التلميذ أن يرد الإهانة حتى لا أتعرض لنفس الموقف مرة أخرى 0

39-تعمد زميل لنا إرسال ملفات تحمل فيروسات عن طريق البريد الالكتروني لأحد التلاميذ :

أ–سعدت جداً بهذا السلوك وسعيت جاهداً لممارسته مع بعض التلاميذ 0

ب–حاولت أن أرسل ملفات أخرى لمزيد من الضرر لهذا التلميذ وتوقفت لأن أحد الزملاء فعلها معي0

جـ–أزعجني ما حدث لهذا التلميذ لكن خوفي منعني من تقديم المساعدة له خشية أن يحدث لي ذلك0

ملحق (2)

مقيـاس فـعـالـيــــــــة الــــذات للأطفـال

إعداد / ويلر ورد Willer word (1981)

(تعريب صبحى الكافورى، وهارون الرشيدى، 1997)

ملحق (2)

مقياس فعاليـــــــة الـــــذات للأطفال

بيانات عامة :

اسم التلميذ :   المدرسة :

الســـــــن :

التعليمات :

فيما يلى مجموعة من الاستفسارات من فضلك أقرأها بعناية، ثم وضح هل من السهل عيك أن تفعل هذه الأشياء أو من الصعب ذلك 0 فبعض الأطفال فى مثل سنك يرون أنه من الصعب عليهم فعل هذه الأشياء وبعضهم الآخر يرى أنه يسهل عليهم ذلك0

والمطلوب منك أن تضع علامة (√) أو أى علامة تجيدها أمام الاختيار المناسب لمدى فعاليتك0 وتذكر أنه ليس هناك اختيار صحيح وآخر خاطئ ولكن تأكد أن الاختيار ينطبق عليك تماماً ويصف قدرتك0

م	العبارات	سهل	سهل جداً	صعب	صعب جداً
1	أن تطلب من أحد زملائك وهو يخطط لعمل حفلة ما أن يوجه دعوة لصديقك شئ.......				
2	أن تنادى أحد زملائك بألفاظ غير مهذبة عندما يدفعك وأنت فى الملعب شئ				
3	أن تطلب من أحد زملائك أن يبعد عن المنطقة التى تلعب فيها شئ.......				
4	أن تطلب من أحد زملائك أن يغيروا اللعب إلى لعبة تحبها شئ.......				
5	أن تدفع من أحد زملائك عندما يعترضك وأنت مسرعاً ليأخذ مكانك فى الصف شئ				
6	أن تطلب من زميلك أن يساعدك فى حمل بعض الأشياء للمنزل شئ				

م	العبارات	سهل	سهل جداً	صعب	صعب جداً
7	أن تواسى زميلك الجديد حتى لا يشعر بالوحدة شئ				
8	أن لا تلوم صديقك لعدم دعوته لك فى حفلة عيد ميلاده رغم رغبتك الشديدة فى لومه شئ				
9	أن تخبر زملائك بقواعد لعبة يتشاجرون حول طريقة لعبها شئ.......				
10	أن لا تزاحم زميلك فى خطف الفرشاة التى تشتركان فيها فى رسم لوحة كبيرة شئ				
11	أن تطلب من زميلك أن يساعدك فى عمل تقوم به شئ.......				
12	أن تخبر أحد زملائك فى الفصل أن يتوقف عن السخرية من زميل آخر شئ				
13	أن تسخر من زميل لك يلعب بطريقة عنيفة شئ.......				
14	أن تجيب على زميلك الذى يسأل عن كيفية تسجيل هدف فى المرمى أثناء اندماجك فى اللعب شئ				
15	أن تتعاطف مع زميلك الذى سخر منه باقى الزملاء وكنت تود بشدة أن تفعل مثلهم شئ.......				
16	أن تخبر زميلك بلعبتك المفضلة عندما يسألك عنها شئ.......				
17	أن تطلب من زميلك أن يكون لطيفاً مع صديقك الذى لا يحبه هذا الزميل شئ				
18	أن تعترض زميلك الذى حاول أن يسبقك فى سباق الجرى شئ.......				
19	أن تغالب كرهك للعبة ما واشتركت فى لعبها مع زملائك شئ.......				
20	أن تسرع لتساعد طفل أصغر منك				
21	أن تطلب من صديق لك أن يذهب معك فى رحلة يقوم بها فصلك ومن المفروض أن يحضر كل فرد صديق له شئ.......				
22	أن تسب أحد زملائك عندما يرفض أن يعطيك اللعبة التى تريد أن تلعب بها شئ.......				
23	أن تطلب أن تلعب أنت أولاً باللعبة التى يريد أحد زملائك أن يكون أول من يلعب بها شئ.......				

م	العبارات	سهل	سهل جداً	صعب	صعب جداً
24	أن تذهب لتغير برنامج التليفزيون الذى تحبه ليشاهد أصدقائك برنامج آخر يفضلونه هم شئ.......				
25	أن لا تدفع أحد زملائك عنك عندما يحاول أن يمنعك من تسجيل هدف فى مباراة شئ.......				
26	أن تتشاجر مع زميلك الذى بدأ يتشاجر فى اللعب شئ				
27	أن تطلب من زميلك أن يبتعد عن فعل الأشياء التى تضايقك شئ......				
28	أن تمتنع عن الاشتراك مع زميلك فى مضايقة زميل آخر تشعر أنت برغبة شديدة فى مضايقته شئ				
29	أن تمتنع رغم رغبتك الشديدة عن مشاجرة زميلك الذى قذف بكراستك فى بركة من الطين شئ.......				
30	أن تطلب من زميلك أن لا يأخذ مكانك فى اللعب أثناء الاشتراك فى لعبة ما شئ.......				
31	أن تطالب زميلك بوقف اللعب عندما يمنعك أحدهم وأنت تلعب بطريقة غير جادة شئ.......				
32	أن تطلب أن تكون ضمن فريق من زملائك عندما يحتاجون إلى عدد كير شئ.......				
33	أن تمنع زميلك الذى أخذ يشق الصفوف لكي يقف أمامك شئ.......				
34	أن تطلب من أحد زملائك أن تجلس معه لتناول الطعام شئ.......				
35	أن تسب زميلك فى فريق اللعب عندما يضيع فرصة تسجيل هدف شئ.......				
36	أن تساعد زميل لك يده مكسورة فى حمل بعض الأشياء الثقيلة شئ.......				
37	أن تبلغ زميل لك بموافقتك على أن يأخذ مكانك فى اللعب رغم أنك ترغب فى هذا المكان شئ0				

ملحق (3)

مقيـــــاس المخادعـــة / المخاتلـــة (الميكيافيليـــة)

إعداد

أ0د/ هشام عبد الرحمن الخولي

2005م

بـيـانـات عامـة :

اسم التلميذ : **المدرسة :**

الســــــن :

عزيـزي الـتـلـمـيـذ :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلى عدد من العبارات التى قد تعبر عن رأيك الخاص فيما يتعلق ببعض المواقف الحياتية، أرجو قراءتها بدقة، ثم اختر أحد الاستجابات التى تعبر عن اعتقادك ورأيك الخاص، مع العلم بأنه ليس هناك استجابات صحيحة وأخرى خاطئة0

نشكركم على حسن تعاونكم معنا

العبــارات	لا أوافق	محايد	أوافق
1-يصعب علي تكوين صداقات حميمة مع الآخرين0			
2-علاقاتى بالآخرين قصيرة المدى0			
3–لا أخبر أي شخص بالسبب الحقيقى لما أقوم به إلا إذا كان ذلك يحقق مصلحتى0			
4-يصعب على أن أكون تلقائياً فى إظهار مشاعرى تجاه الآخرين0			
5-استخدم دهائى فى المواقف الاجتماعية0			
6-أفضل طريق للتعامل مع الناس هو إخبارهم بما يودوا أن يسمعوه0			
7-الحياة لابد وأن تنطوى على الدهاء0			
8-أحقق مكاسبى بغض النظر عن المبادئ0			
9-الصدق هو أفضل شرطى (مراقب) فى كل الحالات0			
10-علاقاتى بالآخرين تلقائية دافئة0			
11-النجاح فى العالم الذى أعيش فيه ممكن أن يقوم على الاحتيال0			
12-الأفضل أن أكون متواضع وصادق من أن أكون مهم وغير صادق0			
13-من الضرورى التقرب من شخص له سلطة أو نفوذ من أجل تحقيق مصلحتى0			
14-الأفضل أن يفعل الشخص ما يريده لا ما يريده الآخرون0			
15-خداع الآخرين قد يكون السبيل لجذبهم إلي حينما اختلف معهم0			
16-إن أي شخص يثق فى شخص آخر ثقته مطلقة يبحث عن المتاعب0			
17-من الحكمة مدح الناس المهمين0			
18-معظم الناس التى تتقدم إلى الأمام تتسم بالأخلاق والإخلاص0			
19-من الأفضل أن أتجنب إبداء أى رأى فى أى مشكلة إذا كان ذلك يحقق مصلحة لى0			
20-لا أشعر بالخزى حين أحاول إظهار حقيقة مشاعرى تجاه شخص ما0			
21-لا أشعر بالذنب تجاه الأخطاء التى يرتكبها الآخرون على الرغم من أننى قد أكون المسئول عنها0			
22-أشعر بالألم عندما تجرح مشاعرى0			
23-يصعب على تواصلى مع الآخرين بشكل جيد0			
24-معظم الناس تنسى بسهولة موت الآباء من نسيان الميراث0			

العبــارات	لا أوافق	محايد	أوافق
25-من الضرورى أن أستغل ذكائى لاستغلال الآخرين0			
26-الشعور بالذنب تجاه أى عمل لا معنى له طالما يحقق مصلحتى0			
27-لا أميل إلى تأنيب نفسى على أشياء كثيرة فعلتها من أجل مصلحتى0			
28-التخيل لا يفيد فى تحقيق المصالح الواقعية0			
29-أنتقد الآخرين طالما أن أعمالهم لا تفيدنى0			
30-أشعر بالذنب حينما أستغل الآخرين ولا أجد مفراً من الاعتراف بذلك0			
31-فى قرارة نفسى أكره مساعدة الآخرين0			
32-أشعر بالفشل عندما ينجح أى شخص أعرفه0			
33-أشعر بالعطف نحو الآخرين الذين يغلب عليهم الأحزان والمتاعب0			
34-أشعر بأننى لم أعد قريباً من الآخرين0			
35-أهتم بمصلحتى بصرف النظر عن الآخرين0			
36-أفى بوعودى حتى ولو كان لك شاقاً على0			
37-أستخدم الحيل للحصول على منفعة حتى لا تضيع الفرصة0			
38-أقاوم تأثير الآخرين لتحقيق مصلحتى0			
39-الاحتيال على القانون دون مخالفته أمر طبيعى لتحقيق المصلحة0			
40-الاعتقاد بأن الناس أمناء اعتقاد باطل0			
41-ليس هناك عذر للكذب على أى شخص مهما كان0			
42-من الأفضل أن أرسم الخطط للآخرين بقصد تحقيق مصلحتى0			

ملحق (4)
أسماء السادة المحكمين على مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية [*]

أ0د/ أشرف عبد القادر:	أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التربية لشئون الدراسات العليا والبحوث – كلية التربية – جامعة بنها0
د/ إيمان رجب قنديل :	مدرس الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بنها0
أ0م0د/ إيمان فوزي:	أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية – جامعة عين شمس0
أ0م0د/ تهاني منيب :	أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية – جامعة عين شمس0
أ0د/ حسام الدين عزب:	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة عين شمس0
أ0د/ حمدي ياسمين:	أستاذ علم النفس بكلية البنات – جامعة عين شمس0
أ0د/ رمضان محمد رمضان :	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها0
أ0د/ سميرة شندي :	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة عين شمس0
أ0د/ طلعت منصور :	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بنها0
أ0د/ عادل عبد الله :	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية – جامعة الزقازيق0
أ0د/ علاء الدين كفافي :	أستاذ الصحة النفسية بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة0
أ0د/ فوقية عبد الحميد رضوان:	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الزقازيق0
أ0د/ مجدة أحمد:	أستاذ علم النفس ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث – كلية الآداب – جامعة عين شمس0
أ0د/ محمد إبراهيم عيد :	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس0
أ0د/ محمد أحمد سعفان :	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الزقازيق0
د/ محمد كمال أبو الفتوح:	مدرس الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة بنها0
أ0د/ محمود عوض الله سالم :	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها0
أ0م0د/ منال عبد الخالق :	أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – جامعة بنها0

[*] تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً0

ملخــص الدراســة

أولاً : الملخص باللغة العربيـــــة0

ثانياً : الملخص باللغة الإنجليزية0

الملخص باللغة العربية

أولاً : المقدمة :

يعتبر الأمن النفسي مطلباً أساسياً وحيوياً في حياة الفرد، حيث يعتبر الأمن النفسي من أهم الحاجات الأساسية للنمو النفسي والصحة النفسية لدى الفرد منذ الميلاد وحتى الشيخوخة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال شعور الفرد بأن البيئة الاجتماعية بيئة آمنة، وتعد المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية المنوط بها رعاية الأفراد تربوياً وأخلاقياً وأكاديمياً، وحتى تتحقق الإيجابية التي تنشدها المدرسة في رعايتها لتلاميذها ينبغي أن تكون مصدراً آمناً للتلاميذ، إذ يعد الإحساس بالأمن النفسي والاطمئنان من أهم الحقوق التي يجب أن توفرها المدرسة للتلاميذ، ومع هذا فالواقع الحقيقى هو أن عدداً كبيراً من التلاميذ يفتقدون الشعور بهذا الأمن؛ نتيجة وقوعهم أسرى تحت ويلات سلوك المشاغبة، فسلوك المشاغبة هو مشكلة منتشرة في العديد من المدارس وقد يعد ظاهرة مما يفرض الاهتمام بها نظراً للعواقب السلبية التي قد تؤدي إليها هذه الظاهرة سواء بالنسبة لحق التلميذ في التعلم في بيئة آمنة دون خوف وكذلك بالنسبة للمناخ المدرسي، بالإضافة إلى الآثار السلبية التي يتعرض لها الضحايا وكذلك المشاغبين أنفسهم والتي قد تستمر معهم فترة من الوقت قد تطول وقد تقصر حسبما يتم التعامل معها.

ولقد اتفق كل من ***أولويس Olweus (1994) وناسل وآخرون Nasel et al., (2001)، ورودكين وآخرون Rodkin et al., (2006)*** على أن "هناك تزايد فى معدل انتشار ظاهرة سلوك المشاغبة بين تلاميذ المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية والنرويج وإيرلندا واليابان"0

كذلك أشار كل من ***فوقية محمد (2001) وهشام الخولي (2005) ومحمد كمال (2006) وتحية عبد العال (2006) ومصطفى مظلوم (2007)*** إلى أن "سلوك المشاغبة bullying behavior منتشر وبصورة كبيرة بين تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية في مصر".

وطبقاً لرأي ***أولويس Olwaus (1991) وسميث وآخرون Smith et al (2004) وبورتر Porter (2006)*** فإن "موقف المشاغبة يضم أربعة عناصر أساسية وهى : المشاغبون والضحايا والمشاغبون /الضحايا والمشاهدون، ويتصف كل عنصر من هذه العناصر بصفات خاصة ومميزة له".

وذكر ***هازلر Hazler (2000)*** أن "سلوك المشاغبة يمثل مشكلة خطيرة تؤثر على الأطفال فى العديد من الدول من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، ويمكن أن تكون المشاغبة لفظية

أو جسدية أو نفسية وهذا السلوك يحدث على مدار فترة طويلة من الوقت وليس مجرد عمل عدوانى، وهو ينطوى أيضاً على عدم توازن فى القوة بين المشاغب والضحية"0

أيضاً أكد ***هشام الخولي (2005: 333)*** على أن "مصادر الخطر تكمن ليس فقط على التلاميذ الضحايا لما يتنا بهم من مشاعر الحزن والبكاء والغضب والانس حاب وتكوين مفاهيم سيئة عن الذات ومشاعر النقص والقلق والاكتئاب وانخفاض في تقدير الذات من جراء سلوك المشاغبة الذي يمارس ضدهم، بل أيضاً نجد أن التلميذ المشاغب يستمتع بالإحساس بالسيطرة، كما أنه يلقى التشجيع والدعم من بعض زملائه على هذا السلوك ومع مرور الوقت قد يتحول من المشاغبة إلى السلوك الإجرامي.

لذا كان على الباحثة نظراً لتفاقم هذه الظاهرة وانتشارها بهذه الصورة المرعبة، وكذلك ما تتضمنه من تأثيرات سلبية على الأفراد أن تبحث عن العوامل التي قد تساهم في ظهورها، ولقد كانت فعالية الذات إحدى هذه العوامل فلقد اتفق كل من ***جوتسل Gottheil (2004) وهاردينج Harding (2004) وآندرو Andreou (2004) وآندرو وآخرون Adreou et al (2005)*** على أن "فعالية الذات من المفاهيم التي لها دور في تفسير السلوك الإنساني".

أيضاً أشار العديد من الباحثين أمثال ***ستون Sutton (2000) وآندرو Andreou (2004) وجيامبيترو Giampitro (2006)*** إلى أن "الشخص الذي يحمل آراء داعمة للمشاغبة يكون لديه آراء تنافسية واستغلالية، وتتضح فيه السمات الميكيافيلية كالمكر والدهاء وحب السيطرة والميول العدوانية وعدم التعاطف مع أهدافه أو ضحاياه".

من هنا ومن خلال الرؤى السابقة كان ذلك دافعاً للباحثة للوصول إلى فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات، وكذلك العلاقة بين سلوك المشاغبة والميكيافيلية، بغيت استيضاح مدى مساهمة كلا المتغيرين في تكوين شخصية التلميذ المشاغب والتلميذ المشاغب/الضحية والتلميذ الضحية .

ثانياً : مشكلة الدراسة:

سلوك المشاغبة من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً والذائعة الانتشار بصورة كبيرة مؤخراً وخاصة بين تلاميذ المدارس، لذا فهو يمثل مشكلة جمة تحيط بأطفالنا في المدارس وتحرمهم من حقهم الطبيعي في العيش داخل نظام مدرسى منظم وآمن، كما أن الآثار السلبية الناجمة عن الانخراط في هذا السلوك مثل الأضرار النفسية والجسدية والاجتماعية والأكاديمية التي تقع على التلاميذ سواء على المشاغبين أو الضحايا تجعلنا نقف أمام هذا السلوك في محاولة لفهم طبيعته، وما هي العوامل التي قد تساهم في انتشاره؟ ومن ضمن العوامل التي حظت بدور فعال في علاقتها بالمشاغبة كانت فعالية الذات والميكيافيلية، لذا تناولت الباحثة هذه المشكلة التي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيسي التالي:

- ما طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة وفعالية الذات والميكيافيلية؟ وينبثق من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية وهي:

1- إلى أي مدى تسهم فعالية الذات في سلوك المشاغبة؟
2- إلى أي مدى تسهم الميكيافيلية في سلوك المشاغبة؟
3- هل توجد فروق بين المشاغبين والمشاغبين/ الضحايا والضحايا في كل من فعالية الذات والميكيافيلية؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- استيضاح طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفعالية الذات.
2- استيضاح طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والميكيافيلية.

رابعاً : أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لفئة عمرية هامة والمتمثلة، في المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسى، تلك المرحلة التي تتميز بظهور بعض الخصائص والتغيرات سواء في جسم التلميذ أو في سلوكه أو انفعالاته وتفكيره، وهي تسمى مرحلة المراهقة المبكرة التي يسبقها البلوغ والتي تعرف بمرحلة الثورة والتمرد والطفرة.

- أيضاً تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال بحثها في ظاهرة سلوكية تزايد معدلها في الآونة الأخيرة وهي (سلوك المشاغبة في المدارس) فلقد أصبحت هذه الظاهرة السلوكية موجودة

بالفعل في مدارسنا ومجتمعانا، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة وأصبح البحث عن العوامل المسهمة فيها أمراً بالغ الأهمية، ومن هنا ستحاول الباحثة إلقاء الضوء على عاملين هامين أثبتت العديد من الدراسات الأجنبية إسهامهما في حدوث هذا السلوك في البيئات الأجنبية وهما: فعالية الذات والميكيافيلية وذلك من خلال تتبعها لأحدث الإسهامات والدراسات في هذا المجال من أجل مزيد من الإفادة العلمية للباحثين.

خامساً : مصطلحات الدراسة :

1- سلوك المشاغبة: Bullying behavior

وتعرفه الباحثة على أنه: "كل سلوك يتضمن الأذى والإساءة الموجهة من قبل تلميذ لآخر، ولابد أن يتحقق فيه عناصر ثلاثة رئيسة وهى : فرق القوة، التكرار المستمر، وإضمار النية للإيذاء.

ويعرف إجرائياً على أنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك المشاغبة إعداد (ناريمان رفاعى، وهشام الخولى، والباحثة)0

2- فعالية الذات: self- efficacy

ويعرفها ***باندورا Bandura (1977)*** على أنها: "مصطلح يشير إلى قوه اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقوم بنجاح بالسلوك المطلوب لكي يحقق نتائج معينة".

وتعرف إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس فعالية الذات إعداد ويلرورد wilerword (1981)، تعريب صبحي الكفوري وهارون الرشيدي (1997).

– الميكيافيلية Machiavellianism :

ويعرفها ***هشام الخولي (2005)*** على أنها: "مقاومة الفرد لتأثير الآخرين وعدم الإكترات أو اللامبالاة بتوطيد العلاقات الشخصية الحميمة، وسيطرة التوجه المعرفي الخارجي بدلاً من الداخلي بغرض استغلال الآخرين من أجل المصلحة الذاتية، مع عدم وجود قانون أخلاقي لديه والشعور بالخزي وعدم الشعور بالذنب".

وتعرف إجرائياً على أنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الميكيافيلية إعداد هشام ***الخولي (2005)***.

سادساً : حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة ونتائجها بالعينة والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وبيانها كما يلى :

أـعينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الحالية على (150) تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذكور ممن يدرسون في الصف الثالث بمدرسة أنس بن مالك الإعدادية ببنها وناصر الإعدادية بنين ببنها، ولقد قسمت العينة إلى 50 تلميذاً مشاغب و50 تلميذاً مشاغب/ ضحية و 50 تلميذاً ضحية.

ب- أدوات الدراسة: وتشمل

1) مقياس سلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد/ ناريمان رفاعى، هشام الخولى، والباحثة).

2) مقياس فعالية الذات للأطفال (إعداد / ويلرورد willer word (1981)، تعريب صبحي الكفوري وهارون الرشيدي، 1997).

3) مقياس الميكيافيلية (إعداد/ هشام الخولي (2005).

جـ-أساليب المعالجة الإحصائية :

- معامل الارتباط.
- تحليل التباين وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى spss.

سابعاً : فروض الدراسة:

1) توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.
2) توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.
3) توجد علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبين ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.
4) توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية.
5) توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية .
6) توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية.
7) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والمشاغبين/ الضحايا والضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين.
8) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والمشاغبين / الضحايا والضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/ الضحايا.

ثامناً : نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1 -وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.

2 -وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.

3 -وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.

4 -وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ المشاغبين على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية.

5 -وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.1بين درجات التلاميذ المشاغبين/ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية .

6 -وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات التلاميذ الضحايا على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الميكيافيلية.

7 -وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والمشاغبين/ الضحايا والضحايا على مقياس فعالية الذات لصالح التلاميذ المشاغبين.

8 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التلاميذ المشاغبين والمشاغبين / الضحايا والضحايا على مقياس الميكيافيلية لصالح التلاميذ المشاغبين/ الضحايا.